

Volker Linneweber

---

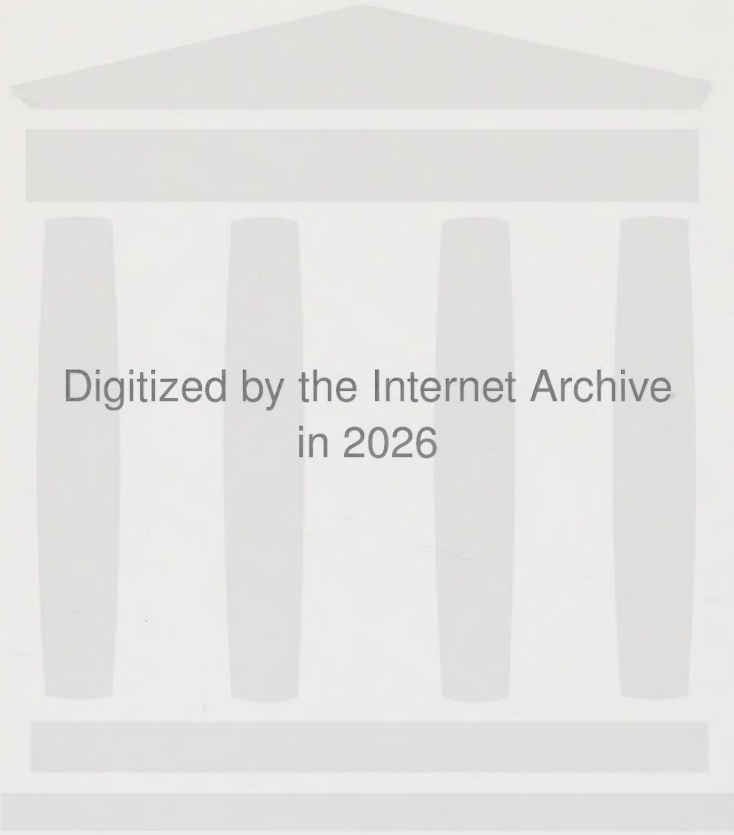
AGGRESSIVE INTERAKTIONEN  
EINE FELD- UND VERHALTENSSPEZIFISCHE TAXONOMIE  
VON INTERAKTIONSSITUATIONEN IN SCHULEN

1981

---







Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41555408\\_0030](https://archive.org/details/IA41555408_0030)

Psychologie

Aggressive Interaktionen.  
Eine feld- und verhaltensspezifische Taxonomie  
von Interaktionssituationen in Schulen.

Inaugural - Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der  
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t  
der  
Westfälischen Wilhelms-Universität  
zu  
Münster (Westf.)

vorgelegt von  
Volker Linneweber  
aus Gadderbaum  
1981



Tag der mündlichen Prüfung: 18.12.1981

Dekan: Prof. Dr. M.-E. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. A. Mummendey

Korreferent: Prof. Dr. J. Henningsen

# INHALTSVERZEICHNIS

|                                                                                                | Seite |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| EINLEITUNG                                                                                     |       |
| THEORETISCHER TEIL                                                                             |       |
| 1. Fragestellung                                                                               | 1     |
| 2. Aggression und Schule                                                                       | 4     |
| 2.1 Formen und Ausmaß aggressiven Verhaltens an Schulen                                        | 5     |
| 2.2 Vandalismus                                                                                | 11    |
| 2.3 Erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Aggression und Schule                              | 21    |
| 2.3.1 Empirische Arbeiten                                                                      | 22    |
| 2.3.2 Theoretische Arbeiten                                                                    | 23    |
| 2.4 Kontrolle aggressiven Verhaltens in der Schule                                             | 26    |
| 2.5 Arbeiten zum Zusammenhang von Umgebungsbedingungen und aggressivem Verhalten in der Schule | 30    |
| 2.6 Zusammenfassung                                                                            | 34    |
| 3. Umgebungsfaktoren und aggressives Verhalten                                                 | 37    |
| 3.1 Annahmen über Kausalbeziehungen von Umgebungsfaktoren und aggressivem Verhalten            | 37    |
| 3.2 Physikalische Umgebungsfaktoren und aggressives Verhalten                                  | 39    |
| 3.2.1 Lärm                                                                                     | 39    |
| 3.2.2 Hitze                                                                                    | 40    |
| 3.2.3 Räumliche Dichte                                                                         | 42    |
| 3.3 Soziale Umgebungsfaktoren und aggressives Verhalten                                        | 46    |
| 3.3.1 Deindividuation                                                                          | 48    |
| 3.3.1.1 Anonymität                                                                             | 49    |
| 3.3.1.2 Diffusion von Verantwortlichkeit                                                       | 50    |
| 3.3.1.3 Selbstaufmerksamkeit                                                                   | 51    |
| 3.3.2 Zuschauereffekte                                                                         | 53    |
| 3.4 Kritik vorliegender Arbeiten und Forderungen an weitere Studien                            | 54    |
| 3.5 Zusammenfassung                                                                            | 56    |

|       |                                                                       |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.    | Umweltpsychologische Ansätze                                          | 57  |
| 4.1   | Gegenwärtiges Interesse an umwelt-<br>psychologischen Fragestellungen | 57  |
| 4.2   | Bestimmungen des Gegenstandes                                         | 58  |
| 4.3   | Historische Entwicklung                                               | 61  |
| 4.4   | Gegenwärtige umweltpsychologische<br>Forschungsrichtungen             | 64  |
| 4.4.1 | Ökologische Psychologie                                               | 65  |
| 4.4.2 | Umweltwahrnehmung                                                     | 70  |
| 4.4.3 | Umweltbewertung                                                       | 71  |
| 4.4.4 | Persönlichkeit und Umwelt                                             | 75  |
| 4.4.5 | Kognitive Verarbeitung von Umwelt                                     | 78  |
| 4.4.6 | Umwelt und adaptive Funktionen                                        | 79  |
| 4.5   | Umweltpsychologische Studien zu<br>Ausbildungsinstitutionen           | 82  |
| 4.6   | Zusammenfassung                                                       | 91  |
| 5.    | Der situative Kontext aggressiver<br>Interaktionen                    | 93  |
| 5.1   | Neuorientierung sozialpsychologischer<br>Forschungsfragestellungen    | 93  |
| 5.2   | Aggressives Verhalten als soziale<br>Interaktion                      | 97  |
| 5.3   | Der situative Kontext als Beurteilungs-<br>basis                      | 102 |
| 5.4   | Taxonomien sozialer Situationen                                       | 114 |

#### EMPIRISCHER TEIL

|     |                                                                                                                                 |     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.  | Vorgehensweise                                                                                                                  | 117 |
| 7.  | Explorationsphase zur Erhebung feld-<br>spezifischer Formen und typischer<br>situativer Kontexte aggressiver Inter-<br>aktionen | 124 |
| 7.1 | Ziele                                                                                                                           | 124 |
| 7.2 | Versuchspersonen                                                                                                                | 125 |
| 7.3 | Durchführung                                                                                                                    | 125 |

|                      |                                                                                                         |     |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.4.                 | Ergebnisse und Interpretationen                                                                         | 127 |
| 7.4.1                | Formen aggressiver Interaktionen<br>in Schulen                                                          | 127 |
| 7.4.2                | Aggressive Interaktionen in Zusammen-<br>hang mit Schulsituationen                                      | 129 |
| 7.5                  | Zusammenfassung                                                                                         | 133 |
| 8.                   | Hauptuntersuchung zur Taxonomie feld-<br>und verhaltensspezifischer Interaktions-<br>situationen        | 134 |
| 8.1                  | Ziele                                                                                                   | 134 |
| 8.2                  | Erstellung des Beurteilungsmaterials                                                                    | 141 |
| 8.3                  | Versuchspersonen                                                                                        | 147 |
| 8.4                  | Durchführung                                                                                            | 148 |
| 8.5                  | Ergebnisse und Interpretationen                                                                         | 150 |
| 8.5.1                | Skalierung                                                                                              | 151 |
| 8.5.2                | Korrelationen der abhängigen Variablen                                                                  | 152 |
| 8.5.3                | Überprüfung der Manipulationswirksamkeit                                                                | 154 |
| 8.5.4                | Ergebnisse der Clusteranalysen                                                                          | 157 |
| 8.5.5                | Ergebnisse der Konfigurationsfrequenz-<br>analysen zur Interpretation der Cluster-<br>zusammensetzungen | 168 |
| 9.                   | Zusammenfassende Interpretation der<br>Ergebnisse                                                       | 189 |
| LITERATURVERZEICHNIS |                                                                                                         | 195 |

Anhang 1: Episoden des Beurteilungsmaterials

Anhang 2: Zusammenstellung der Serien

Anhang 3: Instruktion und Beurteilungsmaterial

## Zusammenfassung

Auf der Grundlage eines sozialpsychologischen Aggressionskonzeptes, das Prozessen der Definition und Beurteilung von Verhaltensakten zentrale Bedeutung beimißt, wird der situative Kontext aggressiver Interaktionen für ein exemplarisches Feld (Schule) systematisiert.

Es wird davon ausgegangen, daß von Beurteilern Aspekte der einbettenden Situation in einen (psycho-) logischen Zusammenhang mit einer in Frage stehenden Handlung gebracht werden und damit zu ihrer Interpretation beitragen.

Die erarbeitete Klassifikation von Interaktionssituationen des Feldes ist insofern verhaltensspezifisch und theoriegeleitet, als die wesentlichen Kriterien der Beurteilung von Verhaltensweisen als aggressiv zur Taxonomierung herangezogen werden, so daß sich eine Ordnung aufgrund charakteristischer Beurteilungsmuster von Verhaltens-Situations-Kombinationen ergibt.

Im empirischen Teil werden zunächst Dimensionen zur Deskription feldspezifischer Interaktionssituationen im Zusammenhang mit Auftretenswahrscheinlichkeiten aggressiver Auseinandersetzungen exploriert, anhand deren systematischer Kombination für die Hauptuntersuchung schulspezifische Situationsschilderungen erstellt werden. In diese situativen Kontexte werden 'kritische', d.h. möglicherweise als aggressiv beurteilbare Interaktionen eingebettet und Beurteilungen erhoben.

Durch ein multivariates Analyseverfahren werden Gruppen von Situationen identifiziert, in denen sich ähnliche Beurteilungen der in Frage stehenden Interaktion ergeben. Zur Interpretation der resultierenden Situationstaxonomie werden sowohl typische Beurteilungsmuster als auch korrespondierende Situationscharakteristika herangezogen.

## EINLEITUNG

Diese Arbeit prüft keine Hypothesen. Dennoch ist sie mehr als "nur" deskriptiv. Es wird hier der Versuch begründet und unter-  
nommen, auf der Grundlage eines interaktiven Konzeptes den  
situativen Kontext aggressiver Auseinandersetzungen zu systema-  
tisieren. Wenn aggressives Verhalten nicht individuumzentriert,  
sondern als Interaktion konzipiert wird, rücken damit soziale  
Beurteilungsprozesse in Interaktionen in den Mittelpunkt des  
Interesses. Diese finden allerdings nicht in einem (sozialen)  
Vakuum statt, sondern in Situationen, aus denen die Beteiligten  
Kriterien zur Beurteilung dessen, was sich abspielt, heranziehen.

An einem exemplarischen Feld (Schule) wird in der vorliegenden  
Arbeit demonstriert, wie darin auffindbare und es charakteri-  
sierende Situationskontexte im Hinblick auf aggressive Inter-  
aktionen systematisiert, also in ihrem Einfluß auf soziale  
Beurteilungsprozesse untersucht werden können.

Der theoretische Teil der Arbeit verfolgt also nicht den Zweck,  
Hypothesen begründet abzuleiten, sondern stellt das Problem  
aggressiver Auseinandersetzungen als für das Feld relevantes  
heraus (Kap. 2), referiert vorliegende Studien, die den Einfluß  
von Umgebungsbedingungen auf aggressives Verhalten zu analysie-  
ren versuchen (Kap. 3) und geht auf Ansätze und Ansprüche um-  
weltpsychologischer Forschungsparadigmen ein (Kap. 4), da in  
der empirischen Untersuchung umweltpsychologischen Postulaten  
analoge Ansprüche verfolgt werden, indem ein spezifisches Feld  
gewählt wird und ein bestimmter Aspekt des Einflusses von Umwelt,  
nämlich situationsspezifische soziale Beurteilungen, untersucht  
wird. Im unmittelbar der Untersuchung vorausgehenden Kapitel  
werden Grundzüge des interaktiven Aggressionskonzeptes im Zu-  
sammenhang mit neueren sozialpsychologischen Formulierungen  
dargestellt und Konzepte referiert, die den situativen Kontext  
sozialer Interaktionen reflektieren.



## THEORETISCHER TEIL

### 1. Fragestellung

Wohl kaum ein anderer Gegenstand der Psychologie kennzeichnet sich durch eine ähnliche Kontinuität der Forschungsbemühungen, Heterogenität der theoretischen Ansätze und außerwissenschaftliche Relevanz seines Themas wie die Aggressionsforschung. Von einer Vielzahl konkurrierender Erklärungsmodelle kann auch dann noch die Rede sein, wenn Theorien vernachlässigt werden, die in der gegenwärtigen psychologischen Aggressionsforschung mittlerweile relativ bedeutungslos geworden sind. Allerdings nehmen etwa der psychoanalytische Ansatz sowie ethologische Trieb- und Instinktkonzepte in einführenden oder zusammenfassenden Texten (BANDURA, 1973; HECKHAUSEN, 1980; KNUTSON, 1973; MUMMENDEY, 1981, im Druck; SELG, 1978; ZILLMANN, 1979) immer noch einen mehr oder weniger angemessenen Raum ein, so daß nicht verwunderlich ist, daß sie - monokausal vereinfacht und damit verfälscht - in der populärwissenschaftlichen Diskussion und den Medien Verbreitung finden und auch naive Theorien und Kausalmodelle entscheidend charakterisieren, wie Studien dazu belegen (NOLTING, 1978). Trotz ihrer langjährigen Forschungstradition - permanent angeregt durch ihre außerpsychologische Problemstellung, die auch eine Überprüfung der Validität ihrer Aussagen gestattet - kann für die dem aktuellen Stand psychologischer Theoriediskussionen entsprechende Aggressionsforschung (in Abgrenzung zu o.g. Konzeptionen) vom Vorliegen eines allgemein anerkannten Paradigmas nicht gesprochen werden.

Daß es bereits unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich ihres Gegenstandes sind (vgl. WERBIK, 1974), die den fundamentalen Dissens charakterisieren, mag zunächst erstaunlich erscheinen, zumal die Aggressionsforschung als ein Prototyp der "Domain-Forschung" (vgl. HERRMANN, 1976) gelten kann und man dort den Kunstgriff des Operierens mit "hypothetischen Konstrukten" (McCORQUODALE & MEEHL, 1948) zwar z.B. im Rahmen komplexerer Modelle, nicht jedoch bereits auf der Ebene der Bestimmung des Forschungsgegenstandes erwartet. Die Definitionsproblematik der Aggressionsforschung ist nicht primär die Folge konkurrie-

render Theorien, von eifrigen Verfechtern beharrlich gegeneinander abgegrenzt, sondern ein Spezifikum ihres Gegenstandes und diesem inhärent, wie sich auch im Vorliegenden zeigen wird.

Hier wird auf der Grundlage eines sozialpsychologischen Aggressionskonzeptes (Näheres dazu in Kap. 5) exemplarisch in einem ausgewählten Feld (Schule) die Möglichkeit der Untersuchung eines bedeutsamen Aspektes aggressiven Verhaltens, nämlich seine Beeinflussung durch Merkmale der physikalischen und sozialen Umgebung, demonstriert. Dabei wird sich zeigen, daß für den vorliegenden Ansatz die Wahl eines spezifischen Untersuchungsfeldes nicht den Sonderfall der Anwendung, sondern den Regelfall bzw. eine notwendige Voraussetzung darstellt.

Aggressives Verhalten wird also nicht konzipiert als Verhaltensklasse sui generis, bestimmbar etwa durch morphologische oder Auftretenscharakteristika, wodurch sich auch eine operationale Definition des Forschungsgegenstandes - ein häufig anzutreffender Versuch, die Definitionsproblematik zu umgehen - ausschließt. Das Interesse ist vielmehr gerichtet auf spezifische soziale Interaktionssituationen und die in ihnen involvierten Individuen oder sozialen Einheiten, die ihr wechselseitig evoziertes Verhalten bewerten, definieren und Erwartungen aneinander aufbauen. Ein mögliches Resultat einer solchen Situationsdefinition ist die Etikettierung einer Handlung als "aggressiv" seitens eines Interaktionspartners oder außenstehenden Beobachters. In vorliegendem Konzept interessieren die Bedingungen des Beurteilungsprozesses und die damit verbundenen Konsequenzen für den weiteren Verlauf der Interaktion.

Damit ist der Kern des in Kap. 5 näher ausgeführten sozialpsychologischen Aggressionskonzeptes umrissen. Wenn im vorliegenden Rahmen speziell der Einfluß von Umgebungsmerkmalen auf aggressive Interaktionen (den konzeptuellen Überlegungen entsprechend wird der Terminus "aggressives Verhalten" vermieden) thematisiert wird, dann geschieht dies nicht analog der in der Aggressionsforschung bisher üblichen Weise (vgl. Kap. 3),

wo der Einfluß isolierter Umgebungsfaktoren, wie Hitze, Lärm etc., auf das Ausmaß seitens der Untersucher als "aggressiv" definierter Verhaltensweisen etwa an der Aggressionsmaschine gemessen wurde.

Die vorliegende Arbeit untersucht vielmehr den Einfluß komplexer situativer Kontexte (Näheres dazu im Kap. 5), welche durch Ausprägungen feldspezifischer Umgebungsdimensionen charakterisierbar sind, außerdem jedoch natürliche Einheiten im Sinne BARKERS (1968) 'behavior settings' darstellen, auf die Beurteilung einer Interaktion als "aggressiv".

Arbeiten zum Beurteilungsprozeß (vgl. TEDESCHI & LINDSKOLD, 1976) haben die Kriterien normative Angemessenheit, zugschriebene Absicht und negative Konsequenzen bzw. eingetretener Schaden, auf die weiter unten näher eingegangen wird (Kap. 5), als relevant herauskristallisiert. Das in Kap. 8 dargestellte Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist schließlich eine multidimensionale Klassifikation feld- und verhaltensspezifischer Interaktionssituationen.

Für ein Untersuchungsfeld, in dem aggressive Auseinandersetzungen ein relevantes Alltagsproblem darstellen (wie in Kap. 2 im Überblick aufgearbeitet), wird somit eine detaillierte Beschreibung hinsichtlich des Zusammenhanges mit Umgebungsfaktoren geleistet. Die konzeptuellen Überlegungen bezüglich der Beeinflussung individueller verhaltenssteuernder Prozesse interagierender Personen durch situative Gegebenheiten entsprechen den Überlegungen zum Zusammenhang von Umwelt und Verhalten, wie sie in jüngerer Zeit im Rahmen einiger umweltpsychologischer Ansätze (vgl. Kap. 4) formuliert wurden. Der Bezug zu vorliegenden Arbeiten zum Beurteilungsprozeß im Rahmen der Aggressionsforschung wurde eingangs bereits erwähnt, ausgeführt wird er in Kap. 5. In diesem der Darstellung der Untersuchung unmittelbar vorangestellten Kapitel werden auch Publikationen zum Konzept "Situation" referiert und fließen schließlich mit den Überlegungen der vorherigen Teile zusammen, so daß ein detailliertes Bild davon entsteht, was unter "Situationskontext aggressiver Interaktionen" im vorliegenden Rahmen verstanden wird und wie er für die Untersuchung operationalisiert wird.

## 2. Aggression und Schule

Analysen des Alltagsphänomens "Aggression in der Schule" werden von Vertretern verschiedener humanwissenschaftlicher Fachrichtungen angestrebt. Entsprechend unterschiedlich sind Beschreibungs- und Erklärungsebenen und -modelle sowie dadurch jeweils begründete Vorschläge und Anstrengungen zu Veränderung und Kontrolle.

Soziologische Untersuchungen (z.B. KLUGE, 1974; KLUGE et al., 1975) subsumieren die Verhaltensklasse "Aggression" unter die umfassende Kategorie "abweichendes Verhalten" und streben statistische Erfassung und Deskription in Verbindung mit anderen soziodemographischen Merkmalen an.

Von erziehungswissenschaftlicher Seite wird aggressives Verhalten in Schulen unter pädagogischen, die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler betreffenden, und institutionellen, die Ziele und Normen des Systems betreffenden Aspekten thematisiert (vgl. ULLMANN, 1974; HANKE et al., 1976; FEND et al., 1976).

Einige Autoren, die sich aus psychologischer Sicht mit dem Thema beschäftigen, untersuchen verhaltensauffällige Schüler analog der klinischen Prozedur (vgl. MINSEL et al., 1977) mit entsprechenden diagnostischen Instrumentarien (vgl. KUPFER et al. 1974) oder streben Analysen durch Einzelfallstudien (oft psychoanalytischer Provenienz, z.B. HEACOCK, 1976; REDL, 1975) an.

Häufig werden auch etablierte psychologische Erklärungsmodelle aggressiven Verhaltens auf das Feld Schule direkt übertragen (ADAMS, 1973) oder durch eine Verbindung organisationssoziologischer und -psychologischer Modelle mit einer jeweils präferierten Aggressionstheorie Ursachenerklärungen versucht sowie Möglichkeiten der Modifikation aggressiven Verhaltens im Schulbereich abgeleitet.

Von besonderem Interesse für die vorliegende Untersuchung sind Arbeiten, die Auftretenscharakteristika aggressiven Verhaltens in der Schule in einen expliziten Zusammenhang mit ökologischen Merkmalen des Systems stellen (z.B. BARKER

& GUMP, 1964) und vergleichende Untersuchungen (etwa open vs. traditional environment; vgl. JOHNSTON & KROVETZ, 1976) anstellen oder detaillierte Analysen des Feldes "Schule" und der darin befindlichen Personen unter umweltpsychologischen Gesichtspunkten anstreben (GUMP, 1978; 1980).

Im folgenden werden die hier knapp skizzierten unterschiedlichen Zugangsweisen etwas ausführlicher abgehandelt.

Während die Darstellung der eher soziologischen (2.1 und 2.2), erziehungswissenschaftlichen (2.3) und klinisch-psychologischen (2.4) Literatur im vorliegenden Zusammenhang die Heterogenität anzutreffender wissenschaftlicher Abhandlungen zu diesem Thema dokumentiert, bilden Berichte über Arbeiten zum Zusammenhang aggressiven Verhaltens mit ökologischen Aspekten des Feldes (2.5 und 2.6) gewissermaßen eine "Synapse" zur durchgeführten Untersuchung und ihrer theoretischen Einbettung.

## 2.1 Formen und Ausmaß aggressiven Verhaltens an Schulen

Berichte über Formen und Ausmaß aggressiven Verhaltens an Schulen liegen in jüngerer Zeit vor allem aus den Vereinigten Staaten in Form von Statistiken und Einzelfallschilderungen in größerem Umfang vor.

1975 legte ein Subkomitee für die Untersuchung von Jugenddelinquenz dem amerikanischen Senat einen Bericht über Gewalttätigkeit und Vandalismus in den öffentlichen Schulen der USA vor, der deutlich den Anstieg verschiedener Delikte an den Schulen dokumentiert (PRELIMINARY REPORT, 1975).

HOFFMANN (1976) berichtet "die bedrückende Konsequenz (dieses Berichts), daß Unterricht und Erziehung in vielen amerikanischen Highschools und Colleges nicht mehr möglich sind, weil eine Atmosphäre von Angst, Terror, Zerstörung und Vandalismus die elementare Voraussetzung eines jeden Lernens zunichte macht, nämlich das Gefühl der Schüler und Lehrer, daß ihre persönliche Sicherheit garantiert wird" (S. 326).

Der Bericht versucht nicht, Ursachen für Gewaltkriminalität in US-Schulen aufzudecken, sondern zieht eine Parallele zum enormen Anstieg von Gewalt und Kriminalität in der amerikanischen Gesellschaft und dokumentiert spezifische Phänomene im schulischen Bereich, z.B. Bandenkriminalität, organisiertes Verbrechen, tätliche Angriffe von Schülern auf Lehrer, Personal und Mitschüler, Vandalismus etc. Auch basiert der Report nicht auf einer systematischen Datenerhebung (Befragung von Schuldirektoren, Lehr- und Elternvereinigungen, Rücklaufquote 68 %, zit. nach HOFFMANN, 1976), die angesichts der hohen Dunkelziffer (Verhältnis gemeldeter zu nicht gemeldeten Delikten: 1 : 2) ohnehin im Rahmen einer Gesamterhebung mit den gewählten Methoden nicht zu erreichen wäre. Ob beispielsweise bei einer Rezension des Berichtes von "eskalierenden Gewalthandlungen" (GRAUER et al., 1976, S. 41) gesprochen werden kann, ist angesichts methodischer Defizienzen nicht entscheidbar. Beispielsweise wurde die von Gewalttätigkeit am stärksten betroffene Gruppe der Schüler nicht befragt. Insgesamt bleiben Aspekte, die in der Soziologie im Rahmen des Labeling-Approaches (BECKER, 1963; SACK, 1972) oder der Stigmatisierungs-Theorie (GOFFMAN, 1963) thematisiert wurden, außer acht. So wurde nicht näher spezifiziert, was etwa unter "Angriffen" verstanden wird (es ist die Rede von 70 000 tätlichen Angriffen von Schülern auf Lehrer jährlich; HOFFMANN, 1976, S. 318). Wenn beispielsweise von einem erhöhten Maß an Sachzerstörungen die Rede ist (Anstieg der Aufwendungen zur Wiedereinstandsetzung zerstörter Schul- und Unterrichtseinrichtungen von 200 (1971) auf 600 bis 700 Millionen Dollar 1974; zit. nach GRAUER et al., 1976), wird nicht ausreichend differenziert nach definitiv vandalischen Akten (z.B. Brandstiftung, mutwillige Zerstörungen) und zufällig oder zwangsläufig eintretenden Zerstörungen etwa aufgrund erhöhter Schülerzahlen, veränderter Materialeigenschaften von Bau- und Einrichtungsgegenständen oder umfangreicherer Ausstattung mit erhöhter Schadenswahrscheinlichkeit. Schließlich wird als Beleg der Zunahme an Gewalttätigkeiten sogar der Anstieg von Versicherungsprämien von über 300 % in einem Jahr gewertet (HUMMEL & NAGLE, 1973, S. 15).

Trotz methodischer Unzulänglichkeiten und sicherlich vor-schneller Entwicklung von Maßnahmen zur Bekämpfung von Ge-walttätigkeit und Vandalismus (durch Alarmanlagen und Wach-personal; BRENTON, 1975) muß als positive Konsequenz ver-merkt werden, daß der Kongreßbericht und die in den Jahren zuvor initiierte Kampagne gegen Kriminalität in Schulen (CRANSTON, 1973) auf breites Interesse in der amerikanischen Öffentlichkeit gestoßen ist (US-NEWS-REPORT 14.04.1975, 26.01.1976; TIME 02.06.1975), zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten und Publikationen angeregt hat, beispielsweise eine Fülle von Dissertationen (z.B. ARNOLD, 1976 zum Zusammenhang von Ein-stellung zur Schule und Schulvandalismus; CARRIERE, 1973 zum Zusammenhang von peer group violence und school dropout; HARRIS, 1973 zur Prävention von Schulvandalismus durch Schul-behörden), ihren Niederschlag in Fachzeitschriften für Päd-a-gogen in Aufsätzen und Berichten fand (BRENTON, 1975; vgl. auch Kap. 2.3) und auch in der Bundesrepublik Aufmerksamkeit erregte (ADAM, 1976; GRAUER et al., 1976; HOFFMANN, 1976; MROWKA, 1977) - letzteres insbesondere deswegen, als nach wie vor Entwicklungen in der amerikanischen Gesellschaft mit einem gewissen time-lag auch hier erwartet werden.

Außer den bereits erwähnten Rezensionen des Reports in hiesigen Fachzeitschriften für Lehrer und anschließenden Versuchen, unter Berücksichtigung des Unterschiedes zu bun-desrepublikanischen Verhältnissen Analysen und Prognosen zu leisten, liegen zahlreiche Aufsätze, Einzelfallschilde-rungen und Interviews zum Thema Aggression in der Schule vor (vgl. auch Kap. 2.3). Leider ergibt auch eine Zusammenfassung der Monographien kein klares Bild über Ausmaß und Formen aggressiver Auseinandersetzungen in Schulen, da systematische Untersuchungen nur vereinzelt versucht wurden.

KLUGE (1974) befragte 239 Lehrer in einer westdeutschen Industriegroßstadt und erhob damit nach eigenen Angaben Lehrerurteile über 90 % der Grundschüler der Stadt.

Zirka 3 % der Jungen und knapp 1 % der Mädchen werden anhand seines Befragungsinstrumentes als "verhaltensauffällig" klassifiziert. KLUGE verwendet einen Katalog von 110 auffälligen Verhaltensweisen von Schülern in schulpädagogischen Situationen (ermittelt aufgrund einer Expertenbefragung) mit folgenden Einzeldimensionen:

zwischenmenschlicher Bereich (Verhalten zu Mitschülern/ Verhalten zu Lehrern), Arbeitsbereich, Normbereich von Schule/Klasse, körperlicher Bereich, emotionaler Bereich.

"Die bei verhaltensauffälligen Grundschulern am häufigsten auftretenden Verhaltensweisen liegen im zwischenmenschlichen Bereich, und zwar im Verhalten zu den Mitschülern. Dicht folgen Abweichungen im Arbeitsbereich und Auffälligkeiten im Bereich der Schul- und Klassennormen ... Überraschend für uns ist jedoch der geringe Anteil der Auffälligkeiten im Verhalten zu den Lehrern (5,6 %)" (S. 25).

Die Ergebnisse werden mit soziographischen Merkmalen der Schüler in Beziehung gesetzt (Alter, Geschlecht, Schulleistungen, Geschwisterreihenfolge, Kinderzahl und Familiensituation). Erfragt werden darüber hinaus Ursachenerklärungen der Lehrer für Verhaltensauffälligkeiten von Schülern (ca. 30 % nennen deviante Familienverhältnisse, ca. 28 % nennen pädopathologische Faktoren).

Ein Vergleich mit einer Untersuchung von THALMANN (1971) markiert eindrucksvoll methodische Defizienzen klassifikatorischer Untersuchungen: THALMANN befragte Eltern und Lehrer einer repräsentativen Stichprobe von 150 7-10jährigen Jungen und errechnete folgende Häufigkeitsverteilung von Symptombelastungsgraden:

|                        |        |
|------------------------|--------|
| symptomfrei            | 22,0 % |
| leicht symptombelastet | 28,7 % |
| mäßig symptombelastet  | 29,3 % |
| Problemkinder          | 18,7 % |
| Anstaltsfälle          | 1,3 %  |

Die Vorgehensweise von KLUGE (vgl. auch KLUGE et al., 1975), THALMANN und anderen ist charakteristisch für Arbeiten, die das Thema "Aggression in der Schule" im Zusammenhang mit anderen als deviant klassifizierten Verhaltensformen (z.B. "clownhaftes" oder "deprimiertes" Verhalten) eher deskriptiv als bedingungsanalytisch abhandeln:

Gegenstand der Untersuchungen ist der einzelne Schüler, sein abweichendes Verhalten stellt eine Störung des Schulablaufes dar. Ziel der Analysen ist es, ihn zu charakterisieren, also durch spezifische Attribute von nicht devianten Schülern abzugrenzen und das Verhältnis auffälliger zu nicht auffälligen Schülern zu bestimmen. Schließlich wird nach korrelativen Zusammenhängen zu anderen (beispielsweise soziographischen) Merkmalen gesucht.

Die Prozedur der Focussierung individueller Charakteristika kann für die Untersuchung aggressiver Interaktionen nicht gewählt werden. Hier müssen vielmehr situative Regelmäßigkeiten im Zusammenhang mit Auftretensvariabilitäten aggressiver Auseinandersetzungen identifiziert werden, um so der Spezifität des Gegenstandes, d.h. der Gerichtetheit einzelner Verhaltensakte auf bestimmte Individuen und deren wechselseitige Aufeinanderbezogenheit, kurz interaktiven Aspekten gerecht zu werden.

Auch in dem von CARSON & WILES (1971) herausgegebenen Buch über "crime and delinquency in Britain" finden sich Arbeiten zum Zusammenhang von Schule und abweichendem Verhalten.

HARGREAVES (1971) untersucht den Zusammenhang von Schulleistung (A, B, C oder D-Kurs) und Delinquenz (Häufigkeit des Erscheinens vor dem Jugendgericht, Selbstaussagen über Ladendiebstähle) und beschreibt Normen- und Wertstruktur zweier gegensätzlicher Gruppen: Der "academic" (Werte orientiert an denen von Schule und Lehrern) und der "delinquent subculture" (Werte negativ gegen die Schule gerichtet, in Richtung auf Delinquenz).

Die Ergebnisse von HARGREAVES bestätigen die frühen Untersuchungen von GLÜCK & GLÜCK (1950; zit. nach HARGREAVES, 1971), die eine negative Korrelation (-.61) von Akzeptanz der Schule und Delinquenz errechneten.

COHEN (1971 a,b,c) beschreibt Mechanismen der Kriminalisierung der Devianz von Jugendlichen als "transactional process, the result of interaction between the person who commits an act and those who respond to it" (1971a, S. 226), durch Analyse von Massenmedien und Interviews mit Personen, die in der einen oder anderen Weise mit devianten Jugendlichen konfrontiert sind.

PHILLIPSON (1971) kommt zu dem Schluß, daß "The school provides a useful setting in which to investigate the 'labelling processes' in relation to the development of delinquent careers" (S. 251), indem er einen Vergleich von Delinquenzraten von 20 verschiedenen Schulen und den Regionen, aus denen die Schüler jeweils kommen, anstellt. Entgegen der Annahme, daß Schüler aus Regionen mit hoher Delinquenzrate in Schulen mit entsprechend hoher Rate gehen, ergeben PHILLIPSONs Ergebnisse, daß die Population der Schule mit höchster Delinquenzrate gerade aus dem Bezirk kommt, in dem die Rate der Delinquenten am niedrigsten und die der Nicht-Delinquenten am höchsten ist.

Soziologische Arbeiten zum Themenkomplex "abweichendes Verhalten" haben einen gewissen Einfluß auf Fragestellung und Methodik der vorliegenden Untersuchung insofern, als der Prozeß der Definition bestimmter Ereignisse zum Untersuchungsgegenstand wird. Während soziologische Arbeiten sich allerdings für globale Etikettierungen von Personen (im Sinne von Stigmatisierung durch bestimmte hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion bestimmbare Instanzen) oder Stigmatisierungskategorien (wie im folgenden Abschnitt über Vandalismus aufgezeigt wird) interessieren, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung der Prozeß der Definition konkreter Verhaltensakte in ihrem subjektiv repräsentierten situativen Kontext.

Auf relativ allgemeiner Ebene bleibt jedoch eine Übereinstimmung in der Akzeptanz des THOMAS-Theorems: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (THOMAS, 1928).

## 2.2 Vandalismus

Während die psychologische Aggressionsforschung zum Phänomen Vandalismus bisher nur wenig beigetragen hat (eine Ausnahme bildet ZIMBARDOs Monographie aus dem Jahre 1969), findet sich dazu in der soziologischen Literatur zum Themenkomplex "abweichendes Verhalten" eine Vielzahl von Arbeiten.

Naturgemäß wurden keine experimentellen Untersuchungen durchgeführt (vgl. FARRINGTON, 1979). Die vorliegenden Arbeiten beschäftigen sich entweder theoretisch mit dem Gegenstand, indem sie Klassifikationen bzw. Typologien anstreben (etwa COHEN, 1971b; STEIN & MARTIN, 1962), Überlegungen über funktionale bzw. motivationale Gesichtspunkte anstellen (PREWER, 1960) oder gehen empirisch vor, indem sie Korrelationsstudien hinsichtlich differentieller ökologischer Aspekte der von vandalischen Akten betroffenen Gebäude, Gegenstände etc. (GOLDMAN, 1961) oder hinsichtlich der Vandalen selbst (COHEN, 1968) durchführen.

Bereits 1958 regten CLINARD & WADE die Kriminologie zu einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen Vandalismus an: "efforts should be directed toward a further understanding of the act itself and the kind of juvenile who predominantly commits this type of offence" (S. 499).

Es erscheint ihnen zweifelhaft, ob es eine einheitliche Komponente menschlicher Persönlichkeit gibt, die "Destruktivität" genannt werden kann. Ihrer Ansicht nach ist Destruktivität (vor allem seitens Jugendlicher) ein "synthetisches Beiprodukt vieler komplexer Impulse, von denen einige tatsächlich konstruktiv sein können" (S. 496; Übers. d. Verf.).

Der letzte Gedanke findet eine Entsprechung sowohl in kunstwissenschaftlicher Literatur (FISHER, 1974) als auch in letzter Zeit in der Kriminologie (ALLEN & GREENBERGER, 1978).

CLINARD & WADE berichten über frühe Arbeiten (beispielsweise die Studie von GLÜCK & GLÜCK, 1950; zit. nach CLINARD & WADE) zum Zusammenhang von Vandalismus mit Alter, Geschlecht, sozialer Schicht und anderen Formen von Delinquenz und gehen auch auf psychologische Aspekte ein. Sie werfen der Psychologie eine Tendenz vor, Destruktivität als Verhalten mit Destruktivität als Motivation gleichzusetzen.

CLINARD & WADE betonen die "groupnature of vandalism" (instrumenteller Charakter vandalischer Akte hinsichtlich Akzeptanz durch die Gruppe) und skizzieren erste Dimensionen einer Typologie von Vandalismus.

Weitergehende Typologien und differenzierende Überlegungen, wie sie auch CLINARD & WADE postulierten, liegen in Veröffentlichungen der 60er und 70er Jahre in großer Zahl vor:

MARTIN (1961) unterscheidet zwischen

- disturbed vandals: Personen oder Gruppen, wie Puertoricaner, denen er die Diagnose "Dementia Praecox", "Paranoid Type" zuschreibt;
- essentially law-abiding vandals: häufig Mittelschichtherkunft, "intakte" Familienverhältnisse, gute Schüler;
- subcultural vandals: MARTIN rechnet 2/3 aller Vandalen in diese Kategorie. Durch die vandalischen Akte, z.B. Einbrüche in Supermärkte, wird speziellen Normen der Subkultur entsprochen.

MARTIN bestätigt weder CLINARD & WADES Ergebnisse bezüglich ethnischer Besonderheiten noch häufig anzutreffende Vermutungen bzw. allgemeine Stereotypen, daß Vandalen aus der Mittelschicht überrepräsentiert seien im Vergleich zu anderen Delinquenten. Als Durchschnittsalter errechnet er ca. 13 Jahre, was signifikant jünger ist als das anderer Delinquenten.

COHEN (1968,1971b) diskutiert Fragen, die im Zusammenhang mit der Definition von Vandalismus stehen. Trotz konsensualer Verwendung des Begriffes für Regelverletzungen in Form von illegalen Zerstörungen von Eigentum taugt seiner Meinung nach der Terminus "Vandalismus" weder zur exakten Verhaltensbeschreibung noch als brauchbare Kategorie für bestimmte Verhaltensakte. Vielmehr ist der Begriff anzusehen als Etikett, welches bestimmten Verhaltensweisen unter bestimmten Auftretensbedingungen von Personen oder Instanzen zugeordnet wird. Damit interessieren auch Kriterien, nach denen zwischen akzeptierten und tolerierten Formen institutionalisierter Regelverletzungen und nicht akzeptierten, sanktionswürdigen kriminellen Handlungen differenziert wird sowie die zugrundeliegenden Wert- und Normensysteme, anhand derer Kategorisierungen seitens der beurteilenden Instanzen vorgenommen werden.

COHEN trennt grundsätzlich zwischen "Vandalismus als institutionalisierter Regelverletzung" und "konventionellem Vandalismus". Unter "institutionalisiertem Vandalismus" subsumiert er folgende Formen und Bedingungen von Eigentumszerstörungen:

- ritualism: Übliche und normale Zerstörungen von Eigentum im Rahmen von Festen, Sportfesten, Hochzeiten, Hallowe'en
- protection: Protection bestimmter Gruppen, die Gegenstände zerstören
- play: Spiel, in dem Zerstörungen normativ angemessen sind (Fensterscheiben einwerfen als Sport)
- writing off: Institutionalisierte, also erwartete Handlungen, die Sachen beschädigen (Namen in Bäume, Bänke etc. ritzen)
- walling in: An sich minimale Besitzzerstörungen in umgrenzten Räumen, wie Fabriken, Schulen, die besondere Aufmerksamkeit erlangen und innerhalb der Institution sanktioniert werden.

- licensing: In bestimmten Situationen tolerierter und erwünschter Vandalismus, wobei bereits vor der Regelverletzung ein informelles Arrangement getroffen wurde, wie dieser sanktioniert werden kann.

"Konventionelle Formen" von Vandalismus differenziert COHEN hier nach Motivzuschreibungen und Verursachungsannahmen, die seitens der be- und verurteilenden Instanzen vorgenommen werden:

- acquisitive vandalism: Zerstörung von Gegenständen mit dem Ziel der Bereicherung
- tactical vandalism: Zerstörung von Gegenständen als Taktik, um bestimmte Ziele zu erreichen: wie Aufmerksamkeit erlangen, inhaftiert zu werden (Nichtseßhafte im Winter).
- vindictive vandalism: Unter diesem Oberbegriff werden Sachzerstörungen und Formen von Gewaltanwendung (v. a. seitens Jugendlicher) subsumiert, deren Funktion für die Täter in emotionaler Befriedigung besteht und deren Ursachen in Frustrationen, als ungerecht empfundenen Behandlungen seitens Personen gesehen wird, gegen die direkte Rache-Reaktionen zu riskant wären (bestimmte Erwachsene, Lehrer etc.).  
Ein großer Teil des Vandalismus in Schulen wird von COHEN als "vindictive vandalism" bezeichnet.
- play vandalism: Hierunter werden Sachzerstörungen verstanden, die eher im Verlauf von spielerischen Aktivitäten "passieren", allerdings nicht zufällig, sondern intentional ablaufend (Wettbewerb im Einwerfen von Straßenlaternen etc.).
- malicious vandalism: Diese Handlungen sind sowohl gerichtet auf ein bestimmtes Ziel als auch reaktiv (Reaktionen auf bestimmte Bedingungen und

Frustrationen). Vom "vindictive vandalism" unterscheidet sich diese eher böswillige Form dadurch, daß sie weniger gegen bestimmte Personen gerichtet ist, vielmehr unspezifischer gegen öffentliches Eigentum, gesellschaftliche Bedingungen symbolisierende Gegenstände.

COHENs Typologie wurde hier deshalb etwas ausführlicher dargestellt, weil im Rahmen von Analysen des Phänomens Vandalismus Definitionsprozesse und -resultate evident werden, die aus Zuschreibungen von Motivationen und Vermutungen über Ursachen resultieren. Wie sich später zeigen wird (Kap. 5 und 6), weist die Bestimmung des Gegenstandes über eine Analyse von Definitionsprozessen eine gewisse Ähnlichkeit zum vorliegenden Aggressionskonzept und Vorgehen auf. Auch hier kann also von einer Synapse zum vorliegenden Ansatz gesprochen werden.

Eine Typologie, allerdings beschränkt auf Hakenkreuz-Delikte, wird auch von STEIN & MARTIN (1962) geleistet. Ähnlich wie COHEN unterscheiden die Autoren zwischen

- predatory vandalism: Räuberisches Plündern, ähnlich COHENs "acquisitive vandalism"
- vindictive vandalism: wie bei COHEN
- wanton vandalism: entsprechend COHENs "play vandalism", allerdings Betonung der mutwilligen Komponenten.

STEIN & MARTIN erklären vandalische Akte (speziell Hakenkreuz-Delikte) im Rahmen der von CLOWARD & OHLING (zit. nach STEIN & MARTIN) auf dem Hintergrund von MERTONs Theorie entwickelten "opportunity theory" und stellen weitere Analysen hinsichtlich soziographischer Daten der Täter (ausschließlich männlichen Geschlechts, Kinder und Jugendliche) und ökologischer Daten der betroffenen Stadtteile an.

WADE (1967) betont, daß Vandalismus häufig als spontane Aktivität aus Gruppeninteraktion entsteht und spontan und nicht geplant ist.

GOLDMEIER (1974) unterscheidet 3 Typen von Vandalismus: räuberischen, mutwilligen und rächenden. Er unterscheidet Zerstörung öffentlichen und privaten Eigentums und stellt Akte mutwilligen Vandalismus in Zusammenhang mit der Permissivität der Gesellschaft, Favorisierung von Gewalt und Aggression, Vandalismus aus Rache in einen Zusammenhang mit Spannungen, z.B. in Stadtteilen, Rachezerstörungen privaten Eigentums in einen Zusammenhang mit unbefriedigend gelösten Konflikten (beispielsweise durch Eltern oder allgemein durch Erwachsene, wenn ein Konflikt zwischen Kindern bestand).

In einem eher programmatischen Ausatz nennt COHEN (1971b) Stereotype für Gewalt und Vandalismus und Prozesse, durch die sie geformt werden:

(1) Spuriousness

"Die Reaktion einer Gruppe oder Gemeinschaft ist dem Ausmaß und der Ernsthaftigkeit des Anlasses disproportional" (LEMPERT, zit. nach COHEN, 1971b, S. 325; Übers. d. Verf.).

(2) Gangmyth

Bei gewalttätigen Akten wie Vandalismus wird zumeist davon ausgegangen, daß diese im Rahmen von Gruppen, denen unterschiedliche Attribute zugeschrieben werden, passieren. Diesem allgemeinen Stereotyp entspricht eine Differenzierung von kollektiver vs. individueller Gewalt (WOLFGANG, 1966; zit. nach COHEN, 1971b), wobei spezifisch für vandalische Akte ihr kollektiver Charakter ist.

Diese Differenzierung findet sich auch sehr früh bereits bei LINDESMITH & DUNHAM (1941, zit. nach MARTIN, 1961).

(3) Senselessness

Dem allgemeinen Stereotyp der Sinnlosigkeit und Beliebigkeit des Opfers stellt COHEN differenzierende Überlegungen gegenüber: danach kann Vandalismus unterschieden werden "into clear types, with recognizable motivational components and meanings to the actor and certain regularities in the distribution and the nature of the behaviour" (S. 326f).

#### (4) A vandal as a job

Dieser Aspekt des Stereotyps betrifft soziale Charakteristika des Vandalen, welche "seem to be those of the young adolescent job, who unless he ist 'stopped in his tracks' is destined for a carreer in delinquency" (S. 327).

Laut COHEN existiert kein Beleg dafür, daß Vandalismus die erste Stufe einer Delinquenten-Karriere ist.

COHENs Aufsatz über Stereotype bezüglich Vandalismus geht auch auf Mechanismen ein, durch die die genannten Stereotype perpetuiert werden: "We are told that 'Student Vandals Deserve No More Sympathy Than Soccer Vandals'" (Daily Sketch 1968, zit. nach COHEN, 1971b). COHEN geht auf Konsequenzen der genannten Labeling-Prozesse in dem Sinne ein, daß ein Label nicht nur beschreibend ist, sondern implizit moralisch urteilend und präskriptiv zur sozialen Kontrolle sowohl für eine Gesellschaft als auch das beurteilte Individuum oder die Gruppe. Eine der Folgerungen COHENs besteht darin, traditionelle Ursachenerklärungen zu ergänzen durch genauere Analysen des Kontextes und der Strukturen, in denen die Handlung passiert sowie die Bedeutung für die involvierten Individuen.

Auf COHEN wurde wiederum so ausführlich eingegangen, weil die von ihm postulierte Vorgehensweise zur Analyse des Phänomens Vandalismus sowohl über Beurteilungs- und Definitionsprozesse als auch über eine detaillierte Situations- und Kontextanalyse und dadurch begründeter Differenzierung eine Entsprechung zum Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufweist. Obwohl diese sich nicht mit dem Phänomen Vandalismus beschäftigt, erscheint ein relativ ausführliches Eingehen auf diesen Gegenstand aus den genannten Gründen sinnvoll. Zum Ende des Abschnittes wird noch kurz auf Arbeiten zum Zusammenhang von Vandalismus und Schule eingegangen.

Speziell mit Schulvandalismus beschäftigt sich GOLDMAN (1961). Er versucht, sozio-psychologische Unterschiede zwischen Schulen mit unterschiedlichem Zerstörungsgrad festzustellen. GOLDMAN faßt die Schulsituation entweder als Ursache oder als Folge von Vandalismus auf und versucht, damit zusammen-

hängende Elemente zu identifizieren.

GOLDMAN geht von der Annahme aus, daß eine Schule mit hohem Zerstörungsgrad von einer mit niedrigem auf der Grundlage interpersonaler Beziehungen zwischen Schülern, Mitgliedern des Lehrkörpers und der Verwaltung unterschieden werden kann. Er bezeichnet diese Interaktionsstrukturen als "Moral" der Schule; als "Anomie" bezeichnet er einen Bruch zwischen den Gruppen der Art, daß Verhaltensregeln für einige Mitglieder der Gesamtheit nicht mehr bindend sind, was für ihn Kennzeichen hoch zerstörter Schulen sind. Bevorzugte Untersuchungsebenen sind für GOLDMAN Geschichte und Schule, Beziehungen zwischen Schule und Community, Teilnahme der Schüler an der Schulverwaltung, Populationsmerkmale der Schüler, Schulcharakteristika (Größe, Alter, Drop-out-Rate), Identifikation der Schüler mit Werten der Schule, Ursachenzuschreibungen seitens der Lehrer bezüglich des Zerstörungsgrades der Schule, Grad und Auseinandersetzung mit Schulproblemen seitens der Lehrer etc.

Eine Schlußfolgerung für GOLDMAN besteht darin, daß Unsicherheit und Unzufriedenheit mit der Schule zu Normverletzung durch die Schüler führt. Weitere Einflußfaktoren sind Rollenunsicherheit, mangelnde persönliche Identifikation, Eindruck geringen Interesses seitens der Verwaltung am Wohlergehen der Betroffenen. Mit Abnehmen gesellschaftlicher Kontrolle wird das Verhalten kontrollier- und steuerbar durch eine deviante Gruppe oder Ideologie. Individuelle oder gemeinschaftliche Verletzungen von Verhaltensregeln hinsichtlich Eigentum und Erziehung werden erleichtert und Vandalismus unter diesen Umständen möglich.

Arbeiten zum Phänomen Schulvandalismus sollen teilweise auch der Ableitung von Maßnahmen zur Bekämpfung von Gewalttätigkeit und Vandalismus dienen. Dabei sollen etwa Alarmanlagen und Einstellung von Wachpersonal die Schule sicherer machen (BRENTON, 1975).

Während die genannten Arbeiten soziologischer Herkunft das Thema Vandalismus vorwiegend hinsichtlich identifizierbarer Eigenschaften der Vandalen, Auftretenswahrscheinlichkeiten in Abhängigkeit von räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, Kategorisierungsmöglichkeiten und unterschiedlicher Ziele vandalischer Akte sowie attribulierter motivationaler Komponenten oder allgemeiner Labelingprozesse seitens der Betroffenen angehen, befaßt sich ZIMBARDO (1969) im Rahmen seines (als Arbeitspapier zur Entwicklung eines umfassenden Modells der Deindividuation konzipierten) Aufsatzes mit den psychologischen Aspekten von Vandalismus. Ihn interessieren also intra- und interindividuelle Prozesse, deren Resultat kollektive vandalische Akte sein können. Sein zentrales Konstrukt umreißt er folgendermaßen:

"Deindividuation is a complex, hypothesized process in which a series of antecedent social condition lead to changes in perception of self and others, and thereby to a lowered threshold of normally restraint behavior ... Such conditions permit overt expression of antisocial behavior, characterized as selfish, greedy, power-seeking, hostile, lustful, and destructive" (S. 251).

ZIMBARDO differenziert "conditions of deindividuation", "feelings or state of deindividuation" und "deindividuated behaviors", von denen ein mögliches Vandalismus ist. ZIMBARDO knüpft an einen frühen Artikel von FESTINGER, PEPITONE & NEWCOMB (1952) zu Zuständen mit einer "'reduction in inner restraints' toward expression of counter-norm behavior when individuals are 'submerged in a group'" (S. 250) und eine Studie von SINGER, BRUSH & LUBLIN (1965) an, die "emphasize the loss of self-consciousness and the reduction in feelings of distinctiveness as essential to deindividuation" (S. 250).

Der Autor schildert Phänomene von Deindividuation und folgendem Verhalten sowohl aus der Zoologie als auch primitiven und zivilisierten Gesellschaften und berichtet eigene Experimente mit Aggressionsmaschine sowie Feldexperimente zum Vandalismus an einem abgestellten Automobil.

ZIMBARDO will Fragen beantworten, "which have both theoretical value and obvious social relevance" (S. 296). Im Gegensatz zu den bereits referierten Arbeiten strebt er eher eine Mikroanalyse des Deindividuationsprozesses an, als dessen Resultat auch vandalische Zerstörungen evident werden:

Aus seinen (vorläufigen) Studien nimmt ZIMBARDO an, daß zur Initiierung von Akten destruktiven Vandalismus Gefühle von Anonymität (beispielsweise durch Leben in einer Stadt wie New York bedingt) und einige geringe auslösende Hinweise notwendig seien. Wenn soziale Anonymität im Alltagsleben hingegen nicht gegeben ist, bedarf es massiver Auslöser, expliziter Modelle für Destruktion und Aggression sowie physikalischer Anonymität wie Menschenmenge oder Dunkelheit. Ein Zustand erhöhter vorangehender Erregung fördert die Handlung, ohne daß direkte Vorbereitung notwendig wäre. Ideale Bedingungen zur Intensivierung der Aktion sind intensive physische Aktionen mit direktem nonverbalen Feedback (z.B. durch Erfolg in Form von massiver Destruktion von Gegenständen).

Während sein Konzept der Deindividuation vielfältige Weiterentwicklungen und Überprüfungen erfahren hat (vgl. zusammenfassend MUMMENDEY, im Druck, DIENER, 1980), liegen speziell zum Phänomen Vandalismus im Rahmen des Deindividuationskonzeptes oder der Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit keine neueren Arbeiten vor.

Der Darstellung von Arbeiten zum Phänomen Vandalismus wurde im vorliegenden Rahmen relativ breiter Raum gewidmet. Dies erscheint insofern sinnvoll, als in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen aus verschiedenen Gründen Definitions- und Klassifikationsaspekte reflektiert werden, die - wie bereits erwähnt - für das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Aggressionskonzept (da allerdings weniger überdauernd, sondern vielmehr situationsspezifisch konzipiert) von Interesse sind.

Überlegungen zu verursachenden Faktoren sowie Klassifikationen hinsichtlich normativer Angemessenheiten werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Vandalismus sowohl seitens der Betroffenen als auch seitens der qua Profession zu Reflektionen Aufgerufenen (Journalisten ebenso wie Wissenschaftler) angestellt, da der durch vandalische Akte entstehende materielle Schaden als hoch eingestuft wird. Eine Beschäftigung mit dem Phänomen erscheint also im Hinblick auf Kontrolle und Veränderung notwendig.

Daß Reflektionen zum Thema Vandalismus auch über Beurteilungsprozesse angestellt werden und damit auch normative Aspekte relevant werden, liegt an der Besonderheit des Gegenstandes selbst:

Da in den meisten Fällen die Täter anonym bleiben, erübrigen sich kasuistische Analysen zur Ursachenerklärung. Stattdessen wird ein breiter angelegtes Vorgehen notwendig, welches strukturelle und normative Aspekte als mögliche Kausalfaktoren einbezieht, während sonst häufig vorläufige, am Einzelfall orientierte Erklärungen diese Aspekte vernachlässigen.

## 2.3 Erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu Aggression und Schule

Während in der erziehungswissenschaftlichen Literatur empirische Arbeiten relativ selten sind, reicht dort die Palette von Erklärungsbemühungen zum Thema Aggression in der Schule von Konzeptionen systemtheoretischer Art (Schule als Auslöser personaler Gewalt durch strukturelle Bedingungen, vgl. ULLMANN, 1974) über Unterrichtsmodelle zum Thema Aggression (z.B. JANDER u.a., 1974), "anti-mobbing" -Programme (gegen gemeinschaftlich begangene Regelverletzungen durch Schüler, vgl. PIKAS, 1975) bis zu "Fallstudien aus tiefenpsychologischer Sicht" (HOFF, 1977).

In vielen Arbeiten wird das Thema "Aggression in der Schule" im Zusammenhang mit anderen pädagogisch relevanten Aspekten abgehandelt, häufig unter der allgemeinen Kategorie "Erziehungsschwierigkeiten" (vgl. den Literaturbericht von BILLER,

1976) bzw. "Verhaltensauffälligkeiten" bei eher schüler-zentrierter Betrachtung (vgl. KRIEGER u.a., 1976).

### 2.3.1 Empirische Arbeiten

KRIEGER u.a. (1976) untersuchen die erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige Schüler. Die Autoren erstellen eine Rangreihe von 41 verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten und interpretieren ihre Ergebnisse so, daß unterrichtsbehindernde Verhaltensauffälligkeiten gravierendere Belastungen für Lehrer darstellen als etwa Schulangst und Aggressivität. Kritisch muß bemerkt werden, daß KRIEGER u.a. junge Lehrer untersuchten und wahrscheinlich Störungen der Unterrichtsdurchführung bei dieser Gruppe besonders relevant sind. Dieser Aspekt wurde bei der Interpretation der Autoren vernachlässigt.

FEND u.a. (1975) berichten über eine Untersuchung an einer großen Zahl von Schülern des 9. und 10. Schuljahres zum abweichenden Verhalten. Sie rechnen eine Faktorenanalyse über diesem Syndrom zuzuzählende Verhaltensweisen anhand von Selbstbeurteilungen von Schülern auf Fragebögen und interpretieren drei (allerdings hoch miteinander korrelierende) Faktoren, die sie als "Mogelfaktor", "Tendenz zum Absentismus" und "Rowdytum" interpretieren.

FEND u.a. interessieren sich dabei besonders für verschiedene Schultypen sowie den Zusammenhang von Schulklima und abweichendem Verhalten. Für den vorliegenden Rahmen sind zwei Interpretationen von gewissem Interesse:

In Haupt- und Gesamtschulen herrscht im Gegensatz zu anderen Schultypen rowdyhaftes Verhalten vor, und Mädchen unterscheiden sich von Jungen nicht hinsichtlich Absentismus und Mogeln, allerdings auf dem Faktor "Rowdytum", d.h. sie zeigen seltener körperliche Auseinandersetzungen und Sachbeschädigungen als Jungen. Für eine detaillierte Analyse aggressiver Auseinandersetzungen in Schulen eignen sich FENDs Deskriptionen aus methodischen Gründen weniger, da gerade die Definition und Beurteilung von Verhaltensweisen anderer Personen in konkreten Interaktionssituationen von Interesse sein muß.

FEIGHERY (1975) erklärt die Entstehung eines Teils schultypischer Aggressionen daraus, daß diese nach Bestrafung falscher Antworten (auch in Form milder Kritik) als "unerwünschter Nebeneffekt" auftreten.

FOY (1977) entwickelt ein Diagnose- und Behandlungsmodell zur Unterscheidung von Aggressoren durch Lehrerbeurteilungen und kategorisiert aggressive Verhaltensweisen als "attention-seeking", "opting-out", "destructive", "impulsive" und "anti-authority".

Es werden auch auslösende Bedingungen identifiziert:

Aggressionen passieren dann, wenn Schüler

- für etwas Falsches getadelt werden,
- von Mitschülern beleidigt oder blamiert werden,
- aufgefordert werden etwas zu tun,
- von Mitschülern, vor denen sie Angst haben, dominiert werden,
- vom Lehrer wenig unterstützt werden.

Trotz ansatzweiser Analyse situativer Bedingungen konzipiert FOY (wie auch in anschließend dargestellten "Behandlungsansätzen" deutlich wird) Aggression in der Schule als weniger situativ, sondern eher überdauernd personenspezifisch bedingt.

FELDHUSEN, THORSTON & BENNING (1970) berichten über eine Längsschnittstudie zum Zusammenhang von aggressivem Schülerverhalten und Schulleistung, in der eine Gruppe aggressiver mit einer Gruppe sozial angepaßter Schüler (Resultate von Lehrerbewertungen) verglichen wurde. Die Autoren weisen die These, daß aggressives oder auffälliges Schülerverhalten ein individuell vorübergehendes Syndrom sei, zurück und berichten von signifikanten Leistungsunterschieden zum Zeitpunkt der späteren Messung (IQ-Unterschied zwischen den Gruppen wurde berücksichtigt).

### 2.3.2 Theoretische Arbeiten

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur liegt eine Reihe theoretischer Arbeiten zum Thema Erziehungsschwierigkeiten in der Schule vor, die sich unter verschiedenen Aspekten auch mit aggressivem Schülerverhalten befassen.

Eine übersichtliche Zusammenfassung findet sich bei BILLER (1976). Im folgenden sollen exemplarisch einige Arbeiten skizziert werden, um zu verdeutlichen, wie der Gegenstand dort angegangen wird. In der nicht empirischen Literatur finden sich neben bereits erwähnten kasuistischen Arbeiten (z.B. psychoanalytischer Herkunft, wie HOPF, 1977) auch Sammlungen von Aufsätzen oder kurze Schilderungen in Fachblättern (z.B. KAUFMANN, 1975 und die anschließenden Schilderungen in TODAY'S EDUCATION, 1975) illustrativer Art.

Allgemeine theoretische Arbeiten zum Thema sind häufig durch folgenden Aufbau gekennzeichnet (vgl. etwa PLEGER, 1977): Bestehende Aggressionstheorien werden kurz dargestellt, auf das Feld Schule übertragen und schultypische Kausalfaktoren aufgelistet, wobei sowohl überdauernde aggressionsverursachende Bedingungen als auch situative Auslöser genannt werden. Bei CASTNER (1971) findet sich beispielsweise ein Konglomerat verschiedener Verursachungsfaktoren: "antiautoritäre Familie", "mangelnde Struktur des Schulsystems", "aggressive Lehrerverhaltensweisen", "demoralisierende Wirkungen des hierarchischen Betriebslebens bei Berufsschülern"; bei PLEGER (1977) eher behaviorale Kausalfaktoren, wie "aggressive Vorbilder", "Andressieren von habits" etc. Anschließend werden Maßnahmen und Programme zum Abbau und zur Kontrolle geschildert.

Auch umfangreichere Publikationen (z.B. ULLMANN, 1974) weisen ähnliche Unterteilungen auf (vgl. dazu die Rezension durch HORN, 1977 sowie die "Einwürfe" von RUMPF, 1977):

Einem einführenden "Sachanalyse"-Kapitel, in dem Aggressionstheorien referiert werden, folgt die Beschreibung eines Unterrichtsmodells und anschließend wird theoretisch auf den Gegenstand Aggression in der Schule in der Form eingegangen, daß - ausgehend von dem Anfangskapitel entsprechenden behavioralen Positionen - Entstehungsbedingungen aggressiver Verhaltensweisen im Feld aufgelistet werden und schließlich Schulstrukturen als Auslöser personaler Gewalt definiert werden.

KERBER (1976) differenziert Auseinandersetzungen und Gewalt in Schulen in zwei Kategorien:

- (1) bezogen auf Probleme durch ideologische Meinungsverschiedenheiten
- (2) bezogen auf Gewalt und Kriminalität.

Es wird eine Reihe innerschulischer und eine Reihe sozialer, kultureller und kommunaler Ursachen kategorisiert und kurz- und längerfristige Strategien zur Verminderung von Auseinandersetzungen in Schulen aufgelistet.

REDL (1975) nennt eine Reihe verschiedener Ursachen für aggressive Schülerverhaltensweisen mit der Intention, Lehrern Verständnis für unterschiedliche Situationen, in denen sie mit für sie störendem Schülerverhalten konfrontiert werden, zu vermitteln (bei dem Artikel handelt es sich um die schriftliche Version eines Vortrages im Rahmen eines Lehrertrainingsprogrammes). REDL will dadurch wohl erreichen, daß Lehrer diese Verhaltensweisen nicht als gegen sich gerichtet interpretieren, sondern eher außerschulische, gruppeninterne und andere Ursachen annehmen.

Ähnlich wie in den bereits erwähnten soziologischen Arbeiten finden sich auch in erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften Aufsätze, die allgemeine Aspekte (Rassenprobleme, Finanzierungsschwierigkeiten, soziale Folgen sinkenden Bildungsniveaus etc.) in einen Zusammenhang mit schulinternen Konflikten und Auseinandersetzungen stellen (z.B. SOLLBACH, 1976).

## 2.4 Kontrolle aggressiven Verhaltens in der Schule

Im folgenden soll kurz auf Arbeiten eingegangen werden, die Vorschläge oder Programme zur Verringerung des Ausmaßes aggressiven Verhaltens in der Schule unterbreiten oder sich mit üblichen Reaktionen seitens des Personals auf aggressives Schülerverhalten beschäftigen.

Dem eingangs vorgetragenen Anliegen dieses Kapitels - Darstellung unterschiedlicher theoretischer Ansätze der Beschäftigung mit dem Thema Aggression in der Schule vor Ausgliederung eines relevanten Aspektes, nämlich des Einflusses von Umgebungsmerkmalen auf feldspezifische Situationsdefinitionen- entspricht es, Studien zur Kontrolle besonders unter dem Gesichtspunkt impliziter Kausalannahmen zu betrachten. Diese sind in anwendungsorientierten Arbeiten insofern prägnant, als Veränderungsstrategien jeweils vor dem Hintergrund als relevant erachteter Verursachungstheorien konzipiert werden.

Obwohl in der Literatur zur Verhaltensmodifikation im schulischen Bereich häufig aggressives Verhalten von Schülern unter die allgemeine Kategorie "abweichendes Verhalten" (in anglo-amerikanischer Literatur auch "disruptive behavior") subsumiert wird und entsprechend allgemeine Vorschläge zur Kontrolle und Veränderung präsentiert werden, finden sich auch einige Arbeiten, die sich speziell mit Möglichkeiten der Kontrolle aggressiven Verhaltens beschäftigen, zumal häufig aggressives Verhalten als "one principal disruptive behavior" (ADAMS, 1973, S. 155) aufgefaßt wird.

Störungen des Schulalltags durch aggressives Verhalten wird dadurch zu begegnen versucht, daß Besonderheiten auffälliger Einzelindividuen oder Gruppen reflektiert werden und daran orientierte Maßnahmen entwickelt und angewandt werden. So beschäftigt sich HEACOCK (1976) mit aggressivem Verhalten des Kindes aus schwarzen Slums (in Form einer psychoanalytisch-orientierten Einzelfallstudie), definiert

aggressive Verhaltensweisen als grundsätzlich angemessen im Hinblick auf Gegebenheiten der Subkultur, in der das Kind aufwächst, und diskutiert (analytisch-) therapeutische Fragen.

GOTTLIEB u.a. (1975) untersuchen das Verhalten von Kindern, die aus segregierten Spezialklassen für erziehungsschwierige Kinder in normale Klassen reintegriert werden vor und nach der Wiedereingliederung (insgesamt drei Beobachtungen) und finden bei reintegrierten Schülern insgesamt weniger physisch aggressives, allerdings mehr verbal aggressives Verhalten und einen Anstieg prosozialen Verhaltens über den Zeitraum eines Jahres. Die Autoren benutzen 12 Beobachtungskategorien und interpretieren die genannten drei Faktoren aus einer Faktorenanalyse.

KUPFER u.a. (1974) bemühen sich um ein differenzierteres Diagnoseinstrumentarium für abweichende Verhaltensweisen, ausgehend von einer Einteilung in drei Kategorien: ungewöhnlich aggressive Kinder, Kinder mit Lernstörungen, schüchtern/zurückhaltende Kinder. Ziel ist es, anhand einer Ratingskala für Lehrer Schüler zu identifizieren, um sie professioneller Intervention zuzuführen.

DENHAM & KEESE (1977) identifizieren durch soziometrische Techniken typische Opfer von aggressivem Verhalten in Schulklassen (sie finden in jeder Klasse wenigstens ein männliches und ein weibliches Opfer) und beschreiben typische Eigenschaften als "passiv", "non-conforming" und "socially rejected". Die Autoren diskutieren die Möglichkeit der Anwendung eines Programmes "to train him to become more aggressive".

KENNEDY u.a. (1976) stellen ein Tagesschulprogramm für aggressive Jugendliche in Kooperation mit einer normalen Schule, einer Jugendhilfeeinrichtung und einem Krankenhaus vor, in der Erziehung und Therapie in Kombination durchgeführt werden.

ADAMS (1973) skizziert, ausgehend von verhaltenstheoretischen Lernprinzipien aggressiven Verhaltens und Möglichkeiten seiner Kontrolle, Leitlinien für ein Verhaltensmodifikations-Programm für Schulklassen, welches basiert auf enger Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologen und Lehrern. Die Arbeit des Schulpsychologen will ADAMS dabei insofern verändern, als weniger diagnostische und therapeutische Tätigkeiten an einzelnen auffälligen Schülern im Vordergrund stehen (eine beispielsweise auch für die Erziehungsberatung im Hinblick auf aggressives Verhalten nach wie vor übliche Methode zur Kontrolle aggressiven Verhaltens; vgl. KLEINE-BÜNING, 1975). Vielmehr sollen nach ADAMS unterrichtsbegleitend psychologisch fundierte Ratschläge erarbeitet werden.

An ca. 2 000 britischen Schulen versucht LOWENSTEIN (1972) einen Überblick über Häufigkeit, Art und übliche Reaktionen auf Gewalt und Auseinandersetzungen zu gewinnen. Sowohl im Primar- als auch im Sekundarschulbereich ist demnach die häufigste Reaktion "counselling" (im Sinne von Argumentieren und Überzeugen), gefolgt von körperlicher Bestrafung und schulspezifischen Sanktionen bzw. Reaktionen wie Nachsitzen, Informieren anderer Lehrer, Benachrichtigung der Eltern etc. LOWENSTEIN vergleicht verschiedene Reaktionen auf Gewalttätigkeiten hinsichtlich ihres kurz-, mittel- und langfristigen Erfolges und interessiert sich speziell für Effekte verlängerter Schulpflicht auf aggressives Verhalten, wie sie seitens der Lehrer erwartet werden.

Mit dem Zweck, Lehrern und Beratern eine detaillierte Sicht des aggressiven Jugendlichen zu vermitteln, um daraus therapeutische und präventive Maßnahmen entwickeln zu können, präsentieren FELDHAUSEN u.a. (1971) ein Instrument, genannt "situation exercises", welches Reaktionen und Frustrationen systematisiert und zur Unterscheidung aggressiver und nicht-abweichender Verhaltensweisen herangezogen werden kann sowie - ausgehend von MURRAYs

(1938) need-press-Modell - aggressive von nicht-aggressiven Schülern zu unterscheiden gestatten soll (ein Ergebnis FELDHAUSENS ist beispielsweise, daß "aggressive disruptive children showed less defendance-needs", S. 9).

Einige Arbeiten liegen vor, die sich mit überdauernden Einstellungen oder aktuellen Reaktionen seitens der Lehrer gegenüber unerwünschtem Schülerverhalten beschäftigen: aus psychoanalytischer Perspektive betrachtet FATKE (1974) Einstellungen des Lehrers zu Verhaltensproblemen von Schülern, aus ähnlicher Richtung beleuchtet HOPF (1976) negative Lehrer-Schüler-Beziehungen. Nur selten wird allerdings der Terminus 'Verhaltensstörung' differenziert (MANSKE, 1978), zumeist wird von abweichendem Verhalten einzelner Schüler oder Gruppen ausgegangen.

Reaktionen auf Fehlverhalten von Schülern untersucht DEFLAMINIS (1976), indem er sechs verschiedene Methoden der Einflußnahme durch Lehrer in Beziehung setzt zu 16 Situationen, resultierend aus Kombinationen der Faktoren Dauer des Fehlverhaltens, Lernmotivation, Geschlecht und Leistungsgruppe des Schülers.

Als gebräuchlichste Methode fand DEFLAMINIS "Befehle erteilen" und "Zwang ausüben", bei überdauerndem Fehlverhalten wenden Lehrer bestimmte Einflußnahmen in systematischen Sequenzen an.

Insgesamt zeigt sich an Arbeiten zur Kontrolle aggressiven Verhaltens in der Schule, daß - abgesehen von der Konzentration auf einzelne deviante Schüler oder Gruppen und dadurch evident werdende intra-individuelle oder zumindest transssituative Verursachungsannahmen - kaum versucht wird, detailliert Situationen zu analysieren, in denen als aggressiv definierte Handlungen auftreten. Es wird in der Regel davon ausgegangen, daß die Bestimmung dessen, was als Abweichung zu bewerten ist, vom Lehrer vorgenommen wird (auch wenn es sich beispielsweise um Interaktionen zwischen Schülern handelt), zumal nach wie vor entsprechend der frühen Studien von TAUSCH & TAUSCH (1965) davon ausge-

gangen wird, daß Reaktionen auf störendes Schülerverhalten zum häufigsten "Eingreifen des Lehrers in das Sozialleben der Klasse" (FATKE, 1974, S. 95) gehören. Dem Lehrer wird also diesbezüglich anscheinend definitorische Kompetenz zugeschrieben, wodurch sich weitere Analysen erübrigen.

## 2.5 Arbeiten zum Zusammenhang von Umgebungsbedingungen und aggressivem Verhalten in der Schule

Bevor in Kapitel 4 ausführlicher auf umweltpsychologische Betrachtungsweisen vor allem unter dem Aspekt der Systematisierung von Umwelten und ihres Zusammenhanges mit Verhaltens- und Erlebensvariablen eingegangen wird, sollen im folgenden Abschnitt einige Arbeiten besprochen werden, die dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung insofern näherkommen, als sie systemspezifische Umgebungsmerkmale im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten untersuchen.

Zahlreiche Arbeiten aus den 70er Jahren beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten von diversen Organisationsformen von Schulen.

Den Einfluß verschiedener Schulformen (open-type versus closed-type) auf aggressives Verhalten untersucht WEBB (1977), indem er zwei Klassen beobachtet, während einer normalen Unterrichtsstunde und einer standardisierten. Aufgrund einer Aufzeichnung, Analyse und Kodierung jedes aggressiven Ereignisses kommt er zu dem Ergebnis, daß Schüler in der Schule offenen Designs seltener aggressives Verhalten zeigen als in der traditionellen.

JOHNSTON & KROVETZ (1976) gehen von der Frustrations-Aggressions-Hypothese aus und nehmen ebenfalls an, daß traditionelle Schulen mit frustrierenden Umgebungen zu mehr aggressivem Verhalten führen als Schulen mit offenen, variablen Strukturen. Sie beobachteten zwei Schülergruppen hinsichtlich physischer und verbaler Aggressionen (Beobachtungstechnik nach WALTERS et al., 1957). Höchste signifikante Unterschiede finden sich bei physischer Aggression

(hits and strikes, pursues, pushes, pulls and holds), signifikante Unterschiede auch bei verbalen Aggressionen, allerdings nicht auf allen Subskalen.

GUMP (1980) beschreibt das offene Schuldesign folgendermaßen: "the open school construction minimizes interior walls; at least two classroom sized groups can be accommodated in one space; this may easily rise to four, eight, or even more classroom sized spaces in one continuous area" (S. 556). Genaue Bestimmungsversuche dessen, was den angenommenen Unterschied im Ausmaß aggressiven Verhaltens zwischen den verschiedenen Schultypen bedingt, werden nicht unternommen.

OZIGBO (1976) kennzeichnet die globale Unterscheidung von Schulklima und Schüler-Kontroll-Ideologie in "kustodialer" vs. "humanistischer" Orientierung. Ersterer entspricht die Kennzeichnung dessen, was bei WEBB und JOHNSTON & KOROVETZ als traditionelles Programm, letzteres dessen, was als "open" bzw. "pluralistic"-Programm bezeichnet wird.

Die genannten Studien wählen in der Regel typisch unterschiedliche Schulen aus und verwenden wenig detaillierte Beobachtungssysteme zur Bestimmung des Grades an Aggressivität an den verschiedenen Schulen. Eine Differenzierung findet hier also weder auf der Umwelt- noch auf der Individuumseite statt (vgl. OERTER, 1979). Wie heterogen darüber hinaus die Variablen sind, die als "environmental" bezeichnet und im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten untersucht werden, verdeutlicht sich auch in folgenden Studien:

Ein höheres Maß aggressiver Akte pro Schüler findet CRAMER (1977) für nicht renovierte Highschools im Vergleich zu renovierten, er vergleicht außerdem Einstellungen der Schüler zu ihren Schulen und findet wie erwartet positive Einstellungen zu renovierten Schulen.

GOLDBERG (1973) überprüft im Rahmen BANDURAs (1973) Theorie die Hypothese, daß das Vorhandensein einer Puppe ("environmental cue") in der Phase nach der Beobachtung eines Modellfilmes zu einem erhöhten Ausmaß aggressiven Verhaltens zwischen spielenden Kindern führe.

Das Design unterschiedlicher sozialer Strukturen im Sinne verhaltenstheoretischer Kontrolle von Aggressionen bei jüngeren Kindern untersucht ELLIS (1968).

GIANDOMENICO (1971) beschäftigt sich auf dem Hintergrund MASLOWS (1954) Theorie mit Militanz zwischen Lehrern in Abhängigkeit von wahrgenommener Bedürfnisdefizienz. Als Prädiktoren von Militanz findet er zwei Items: "feelings of self-fulfillment of teaching" und "opportunity for participation in the determination of message and proceedings".

In einer Längsschnittstudie untersucht HERSEY (1977) den Einfluß mehrerer Faktoren der Schulumgebung (power structure of the school, teacher-student interaction, peer relationships, student involvement in school) auf "psychological health", unter anderem Aggression.

DAVIDSON (1975) erforscht die Relationen der Klassenzimmervariablen Struktur und Unterstützung (erfaßt anhand der Classroom Environmental Scale (CES) von MOOS & TRICKETT, 1974) zu den Person-Variablen Aggression und Ängstlichkeit. Schüler mit niedrigen Werten auf den Verhaltensdimensionen Aggression und Ängstlichkeit erweisen sich als zufriedener und leistungsfähiger.

MOOS (1976) schlägt eine Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialarbeitern vor zur Entwicklung einer Schulumgebung, die Lernen und Heranwachsen unterstützt. In ihrem programmatischen Artikel skizziert MOOS eine Umgebung, die Schülern die Effektivität eigenen aggressiven Verhaltens demonstriert, also deren Konsequenzen aufzeigt.

LINDHOLM et al. (1977) untersuchen die Beziehungen einer Reihe unabhängiger Variablen zur Familienstruktur und Schule und werten auf einer Liste problematische Verhaltensweisen (Behavior Problem Checklist (BPCL) von QUAY, 1975; zit. nach LINDHOLM et al., 1977) von über 1 000 Schülern dreier Elementarschulen aus. Zu den Schulvariablen berichten sie folgende Ergebnisse:

Kinder in regulären Klassen, die nicht überaltert waren, zeigen weniger Verhaltensprobleme als Kinder in Sonderklassen und solche, die für ihre Klasse zu alt sind. Die Autoren weisen darauf hin, daß die Verhaltensbeobachtung von Lehrern durchgeführt wurde, der Effekt der unabhängigen Variable "Lehrer" erweist sich als sehr hoch, was die Autoren zu dem Schluß veranlaßt, "that teachers and others users of the BPCL should develop their own norms" (S. 102).

Über weitere Arbeiten zum Einfluß unterschiedlicher Umgebungsvariablen im schulischen Bereich, die sich allerdings nicht hauptsächlich oder explizit mit aggressivem Verhalten beschäftigen, wird noch unter dem Aspekt der Systematisierung von Umgebungen in Kapitel 4.5 berichtet.

Zum Abschluß dieses Kapitels soll noch auf zwei Studien eingegangen werden, die für die vorliegende Arbeit insofern Relevanz haben, als eine von ihnen (WHITE, 1975) eine Variable untersucht, die auch in den empirischen Teil dieser Arbeit eingeht. Die andere (SWAP, 1971) strebt eine Taxonomie von Problemverhaltensweisen in natürlichen Umgebungen von Schulen an und ist aufgrund ihres vergleichsweise differenzierten Ansatzes (z.B. Berücksichtigung variierender Kontexte sowie von Regeln, die akzeptiertes Verhalten für unterschiedliche Settings definieren) interessant.

WHITE (1976) untersucht räumliche Mobilität (definiert als Grad der Bewegung in einem Klassenzimmer) und räumliche Vorstellungen (definiert als Fähigkeit, eine Skizze des Klassenraumes aus der Erinnerung zu erstellen) als Mediatoren aggressiven Verhaltens bei 6-9jährigen Kindern. WHITE berichtet von einer hohen Korrelation zwischen räumlicher Mobilität und aggressivem Verhalten, besonders für Kinder mit geringen räumlichen Vorstellungen. In einer zweiten Untersuchung von WHITE werden Möglichkeiten zu räumlicher Mobilität manipuliert und bei Schülern mit geringen räumlichen Vorstellungen bei erhöhter und verringerter Mobilität ein Anstieg aggressiven Verhaltens festgestellt.

Die Variable "räumliche Mobilität" ist auch Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. In der Diskussion der Ergebnisse sowohl der Vor- als auch Hauptuntersuchung (und der anscheinenden Widersprüche) wird auf WHITES Ergebnisse Bezug genommen.

Die Studie von SWAP (1971, 1973) beschreibt grundlegende Prämissen eines ökologischen Modells emotionaler Störungen (unter die auch aggressive Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Schülern kategorisiert werden). Die Autorin beklagt, daß "studies that have examined the behaviors of disturbed children have ignored either the varying contexts in which these behaviors occur, the rules that govern acceptable behaviors in different settings, or the differences between and within individuals in adapting these rules. The ecological model stresses that the interaction of all three factors is critical to the production of disturbing incidents" (SWAP, 1973, S. 519).

Sie entwickelt das "SWAP Pupil-Teacher-Disruptive-Interaction-System", welches auch die wechselnde Bedeutung eines bestimmten Verhaltens in verschiedenen Umgebungskontexten in Betracht zieht.

Abgesehen von ihren Differenzierungen bezüglich der beurteilten Schüler stellt sie fest, daß die Art des jeweiligen Settings die Häufigkeit des ermittelten aggressiven Verhaltens beeinflusst: in den nicht akademischen Settings resultieren signifikant weniger Verhaltensprobleme als in Leistungssituationen. "Pupil behaviors were clearly sensitive to differences in settings, personality styles, and teacher responses" (1973, S. 520). SWAP schlägt eine Sequenz-Analyse vor für Studien, die sich mit Interaktionsmustern zwischen Individuen in natürlichen Settings beschäftigen.

## 2.6 Zusammenfassung

Der Stand der Forschung zum Thema Aggression und Schule kann insgesamt, insbesondere auch im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung, als unbefriedigend beurteilt werden.

Eher soziologisch orientierte Studien versuchen eine Erfassung des Phänomens vornehmlich über Befragungen von Lehrern, Schulleitung und -administration und über Analysen vorliegender Statistiken (Versicherungsfälle, Aufwendungen für Reparaturen schulischer Einrichtungen etc.).

Dabei greifen sie auf als allgemein gültig angenommene Kategorien zur Definition aggressiven Verhaltens zurück, ohne eine Differenzierung - wie sie etwa in (vornehmlich theoretischen) Arbeiten zum Thema Vandalismus geleistet wird - vorzunehmen. Ausführlicher wurde auf vorliegende Arbeiten über vandalisches Verhalten eingegangen, da hier Definitions- und Beurteilungsaspekte explizit thematisiert werden, die grundsätzlich auch in der vorliegenden Fragestellung interessieren.

Die vorliegende erziehungswissenschaftliche Literatur behandelt das Thema Aggression in der Schule im Rahmen weiter gefaßter pädagogisch relevanter Problemkomplexe, etwa allgemein zum Thema 'Erziehungsschwierigkeiten' oder 'Verhaltensauffälligkeiten'. Theoretische Arbeiten versuchen zumeist, psychologische Erklärungsmodelle (häufig psychoanalytischer Provenienz) auf das Feld Schule zu übertragen und Kausalfaktoren (sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule) zu identifizieren. Allgemeine Charakteristika der Schule (Leistungsdruck, Machtstrukturen) oder gesellschaftliche Zustände (Jugendarbeitslosigkeit) werden häufig zur Erklärung zunehmender Aggressivität herangezogen. Auch hier kann also nicht von einer detaillierten Analyse aggressiver Interaktionen im Feld gesprochen werden.

Die vorliegenden Studien zur Kontrolle aggressiven Verhaltens in der Schule versuchen zumeist, durch Identifikation, Diagnose und Therapie einzelner auffälliger Schüler eine Senkung der Frequenz aggressiver Auseinandersetzungen zu erzielen. Auch hier unterbleiben (innerhalb psychologischer Teildisziplinen wohl am ehesten seitens der Sozialpsychologie zu leistende) Detailstudien aggressiver Auseinandersetzungen. Im Verlauf der Besprechung der Arbeiten zum Einfluß von Umgebungsfaktoren schulischer Umwelten auf aggressives Verhalten wurden bereits generelle Kritikpunkte und Einschätzungen angeführt, die hier noch einmal zusammengefaßt werden sollen:

Es steht bislang noch eine systematische Untersuchung des Einflusses der verschiedenen Umgebungsvariablen, die in schulischen Umwelten vorfind- und differenzierbar sind, auf aggressives Verhalten aus. In den vorliegenden Studien wurden entweder globale Faktoren wie Schulklima, offenes versus geschlossenes Design oder einzelne selektierte Variablen wie Renovierungsgrad etc. in ihrem Einfluß auf aggressives Verhalten untersucht.

Betrachtet man die Umweltseite der Fragestellung, muß also einschätzend gesagt werden, daß der gegenwärtige Diskussionsstand umweltpsychologischer Forschungs- und Konzeptualisierungsbemühungen (vgl. Kap. 4) in Arbeiten zum Einfluß von Umgebungsfaktoren auf aggressives Verhalten in der Schule einen Niederschlag nicht findet.

Auf der Individuumseite wurden in den vorliegenden Studien allenfalls verschiedene Verhaltensweisen, die unter die Kategorie "aggressiv" subsumiert wurden, erfaßt (zumeist durch Übernahme bereits existenter Beobachtungssysteme). Hier wird eine enorme Diskrepanz zum aktuellen Stand der Aggressionsforschung (vgl. Kap. 5) evident. Abgesehen davon, daß häufig der Versuch unternommen wird, einzelne besonders aggressive Schüler zu identifizieren, geht lediglich die Arbeit von SWAP ansatzweise in eine Richtung, die angesichts gegenwärtiger Diskussionen in der Aggressionsforschung einen relevanten Aspekt berücksichtigt. Sie analysiert Aspekte der Definition von Verhaltensakten als aggressiv (im Hinblick auf unterschiedliche Kontexte und entsprechende Verhaltenserwartungen bzw. normative Vorstellungen). Ihre Studie ist allerdings aus dem Jahre 1971, so daß nicht davon ausgegangen werden kann, daß Theorieauseinandersetzungen der Aggressionsforschung die Berücksichtigung von Definitionsaspekten bewirkt haben; vielmehr führte der Versuch einer ökologischen Analyse aggressiver Auseinandersetzungen im Hinblick auf Gegebenheiten des Feldes quasi als Nebeneffekt oder Notwendigkeit zu einer Analyse unter Berücksichtigung situativer Angemessenheiten verschiedener Verhaltensweisen, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit angestrebt ist.

### 3. Umgebungsfaktoren und aggressives Verhalten

Während im vorangehenden Kapitel feldorientierte Arbeiten referiert wurden, die sich unter unterschiedlichen Aspekten mit dem Thema Aggression und Schule beschäftigen, soll im folgenden auf Studien eingegangen werden, die sich im Rahmen der Aggressionsforschung mit Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens allgemein befassen. Der Umfang der vorliegenden Literatur zu diesem Thema weist darauf hin, daß Fragen nach dem Einfluß von Faktoren der äußeren Umgebung erhebliches Interesse gewidmet wird. Ohne den vorliegenden Zusammenfassungen zu diesem Thema (BARON, 1977; MUMMENDEY, 1981, im Druck; O'NEAL & McDONALD, 1976) an dieser Stelle eine weitere hinzufügen zu wollen, sollen übersichtartig zu den verschiedenen Aspekten der physikalischen und sozialen Umgebung Arbeiten referiert werden, wobei besonders die Frage interessiert, wie in den einzelnen Studien der Einfluß von Umgebungsbedingungen theoretisch und empirisch konzipiert wird.

#### 3.1 Annahmen über Kausalbeziehungen von Umgebungsfaktoren und aggressivem Verhalten

O'NEAL & McDONALD (1976) schlagen eine Reihe von "Mini-theorien" vor, anhand derer Kausalbeziehungen zwischen Umgebungsfaktoren und aggressivem Verhalten beurteilt werden.

- Aggressives Verhalten dient als Instrument zur Reduktion als unangenehm empfundener Umgebungsbedingungen oder ist erforderlich, um Zugang zu notwendigen Ressourcen zu gewinnen.
- Stimuluseigenschaften der Umgebung können ererbtes oder erworbenes aggressives Verhalten evozieren. Als Beispiele führen O'NEAL & McDONALD den Eindringling auf eigenes Territorium (O'NEAL et al., 1976) sowie aggressive Hinweise wie Waffen an (BERKOWITZ, 1969), die als "ethological releaser" für aggressive Verhaltensmuster (BERKOWITZ, 1969) oder diskriminative Stimuli (HANRATTY et al., 1972) fungieren.

- Physikalische Umgebungsvariablen, wie beispielsweise Lärm und Hitze, werden als Einflußfaktoren auf den allgemeinen Erregungszustand des Individuums konzipiert, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit einer jeweils situativ präpotenten Reaktion, potentiell also auch der aggressiven (BANDURA, 1973) oder die Empfänglichkeit für aggressive Hinweise (BERKOWITZ, 1969) erhöhen.
- Die Umgebung bietet Barrieren und physikalische Grenzen, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiver Verhaltensweisen beeinflussen.

Speziell für den Humanbereich führen O'NEAL & McDONALD zwei weitere mögliche Mechanismen an, die Umgebungsbedingungen mit Aggression verknüpfen:

- In nicht vertrauter, anonymer Umgebung sind Normen, die aggressives Verhalten kontrollieren, möglicherweise weniger salient bzw. in ihrer Verhaltenswirksamkeit eingeschränkt (ZIMBARDO, 1969), Sanktionen gegen Normabweichung sind weniger gravierend als in vertrauter Umgebung bzw. dort, wo die Identität des Individuums bekannt ist (vgl. auch Kap. 2.2).
- Schließlich ist aggressives Verhalten möglicherweise beeinflusst durch das vermeintliche Wissen über den Einfluß gegebener Umgebungsbedingungen seitens des Individuums, unabhängig davon, ob diese Einschätzung gültig ist oder nicht. Als Beispiel führen O'NEAL & McDONALD an, daß trotz allgemeiner Anzweiflung einer Kausalbeziehung von Mondphase und Kriminalitätsrate (POKORNY & JACHIMCZKY, 1974) der Glaube einer Person an eine solche mystische Verbindung sehr wohl die Rechtfertigung für einen aggressiven Akt darstellen kann.

O'NEAL & McDONALD weisen darauf hin, daß die aufgelisteten Einflußmechanismen nicht als alternativ angesehen werden sollten; vielmehr erlaube erst ein Modell, welches eine kombinierte Wirksamkeit konzipiere, zuverlässige Vorhersagen.

### 3.2 Physikalische Umgebungsfaktoren und aggressives Verhalten

#### 3.2.1 Lärm

Eine Beeinflussung des Individuums durch Lärm in seiner Umgebung wird in den Studien dazu (GEEN & O'NEAL, 1969; KNIPMEYER & PRESTHOLDT, 1973; DONNERSTEIN & WILSON, 1976; KONECNI, 1975) über den Mechanismus der Erhöhung des Erregungsniveaus erklärt. Dieses Modell erfordert die Einbeziehung weiterer Einflußfaktoren, um die Förderung aggressiven Verhaltens durch Lärm zu erklären, worauf die (teilweise widersprüchlichen) Ergebnisse verschiedener Autoren hinweisen:

Während KNIPMEYER & PRESTHOLDT (1973) in ihrem Versuchsaufbau (sie ließen Vpn Schaumkügelchen auf ein Opfer werfen, als Maß dienten ihnen die ermittelte Anzahl von Kügelchen sowie Ratings der Szene durch Beurteiler hinsichtlich der Aggressivität) einen Anstieg von aggressivem Verhalten unter Lärmbedingungen ermittelten, fanden GEEN & O'NEAL (1969) eine Erhöhung in der Vergabe von Elektroschocks nur bei den Versuchspersonen, denen zuvor ein aggressiver Modellfilm gezeigt wurde. In der Gruppe ohne Modell deutete sich tendenziell sogar eine Verringerung an. In einem Experiment von DONNERSTEIN & WILSON (1976) zeigt sich nur bei zuvor geärgerten Versuchspersonen eine steigernde Wirkung von Lärm auf aggressives Verhalten, in einem zweiten Experiment der Autoren zeigte sich dann kein Anstieg aggressiven Verhaltens, wenn den Versuchspersonen mitgeteilt wurde, sie könnten den Lärm kontrollieren.

KONECNI (1975) erklärte analoge Ergebnisse durch ZILLMANNS (1971; vgl. auch BORNEWASSER et al., 1979) "Excitation Transfer Paradigma", wodurch kognitive Moderatorvariablen - wie Attributions- und Labelingprozesse - Erklärungswert gewinnen. Die Ergebnisse von HARRIS & HUANG (1974) deuten in die gleiche Richtung.

BARON (1977) sowie MUMMENDEY (1981, im Druck) weisen darauf hin, daß durch Lärm in der Umgebung eines Individuum zwar dessen physiologischer Erregungszustand erhöht werde

(KRYTER, 1970; GLASS & SINGER, 1972; GLASS & KRANTZ, 1975), psychisch empfundener Streß hingegen eher von subjektiver Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit als dem objektiven Lärmpegel abhängig sei.

MATHEWS et al. (1974) sowie SHERROD & DOWNS (1974) konzipieren den Zusammenhang von Lärm und Verhaltensvariablen (SHERROD & DOWNS bezüglich Altruismus) im Sinne ZIMBARDOs (1969) Deindividuationseffekte, was im Zusammenhang mit anderen vorliegenden Ergebnissen O'NEAL & McDONALD (1976) zu dem Resümee veranlaßt, daß "a possible noise-aggression linkage (is) yet to be explored" (S. 173). Bezüglich der Übertragbarkeit von Ergebnissen auf natürliche Situationen weisen sie darauf hin, daß im Hinblick auf das dort häufige Ziel aggressiver Akte, nämlich die Person, welche als Lärmverursacher angesehen wird, die Untersuchung instrumentell feindlicher Akte mit dem Ziel der Reduktion unangenehmen Lärms noch ausstehe.

O'NEAL & McDONALD folgend und entsprechend BANDURAs (1973) These, daß unter erregungssteigernden Bedingungen wie Lärm nur dann eine Förderung offenen aggressiven Verhaltens zu erwarten ist, wenn solches Verhalten unter den involvierten Individuen eine erfolgreiche oder dominante Reaktion darstellt, kann von einer Beeinflussung insofern gesprochen werden, als Lärm bei bestimmter kognitiver Interpretation situativer Gegebenheiten eine wichtige Rolle in der Steigerung aggressiven Verhaltens spielen kann, obwohl die vorliegenden Ergebnisse die Annahme einer unmittelbaren Initiierung aggressiven Verhaltens durch Lärm nicht untermauern.

Auf grundsätzliche, die Methoden und die den Studien zugrundeliegende Konzeptionen aggressiven Verhaltens betreffende Aspekte wird in einem gesonderten Abschnitt (3.4) näher eingegangen, wo auch Verbindungslinien zur vorliegenden Untersuchung angedeutet werden.

### 3.2.2 Hitze

Die Debatte des "langen heißen Sommers" (BARON & BELL, 1975; BARON & RANSBERGER, 1978), der angeblich zu Unruhe, Aufruhr und anderen Formen kollektiver Gewalttätigkeiten

führt, dokumentiert Bestrebungen, Aussagen über den Einfluß von Umgebungsbedingungen auf aggressives Verhalten auch außerhalb des Forschungslabors zu machen.

Nach mehrjähriger Forschungstätigkeit zum Zusammenhang von Aggression und Hitze (BARON, 1972; BARON & BELL, 1975; BARON & BELL, 1976; BARON & LAWTON, 1972) äußert BARON (1977) trotz vorliegender Ergebnisse aus Laborstudien (GRIFFITT, 1970; GRIFFITT & VEITCH, 1971) sowie systematischer Beobachtungen zu schwerwiegenden Vorfällen kollektiver Gewalt (GORANSON & KING, 1970; US-RIOT-COMMISSION, 1968), welche die Annahme einer Förderung von Aggression und Gewalt bei erhöhten Temperaturen stützen, daß die Existenz einer gradlinigen Verbindung zwischen Temperatur und dem Auftreten offener Aggressionen zurückgewiesen werden muß.

Obwohl zwischen Hitze und Aggression häufig ein ähnlicher Zusammenhang wie bei Lärm, nämlich über Erregungssteigerung, konzipiert wird und auch Studien sowohl physiologische (OKUMA, FUNIMORI & HAYASHI, 1965) als auch verhaltensmäßige (PROVINS & BELL, 1970) Indikatoren für die erregungssteigernde Wirkung von Lärm identifizieren, weisen beispielsweise O'NEAL & McDONALD (1976) darauf hin, daß eine Reihe von Studien (EPSTEIN & TAYLOR, 1967; GREENWELL & DINGERINK, 1973; NICKEL, 1974) eine Anwendbarkeit des Erregungsmodells relativieren, da sich dort die wahrgenommene Intention des Provokateurs als reliablerer Prädiktor für folgendes aggressives Verhalten herauskristallisierte als der erlittene Schmerz.

Nach O'NEAL & McDONALD (1976) besteht in BARONs Studien die Möglichkeit, daß in der Versuchsbedingung der erhöhten Temperatur von den Versuchspersonen die Provokation nicht als intentional wahrgenommen wurde im Gegensatz zur Bedingung mit normaler Temperatur.

BARON (1972) hatte überraschenderweise sowohl bei provozierten als auch bei nicht-provozierten Versuchspersonen bei erhöhten Temperaturen ein geringeres Maß aggressiven Verhaltens festgestellt als bei angenehm kühlen Temperaturen.

Postexperimentelle Interviews boten eine mögliche Erklärung: Die Vpn fühlten sich unter hohen Temperaturen derart unwohl, daß sie nur noch danach strebten, die Aufgabe so schnell wie möglich abzuschließen.

In späteren Experimenten (BARON & BELL, 1975) wurde als weitere unabhängige Variable die vorherige Darbietung eines aggressiven Verhaltensmodells aufgenommen, um BANDUPAS (1973) Konzept der Förderung einer präpotenten Reaktion (nach Modell-darbietung also der aggressiven) nach aversiver oder unangenehmer Behandlung für den Zusammenhang von Aggression und Hitze zu überprüfen.

Auch in diesen Experimenten zeigten sich erwartungswidrige Ergebnisse, so daß BARON & BELL (1976) schließlich eine kurvenlineare Beziehung zwischen negativem Affekt und Aggression postulierten, wofür sich auch empirische Belege sowohl in Laborstudien (z.B. BELL & BARON, 1976) als auch in Felduntersuchungen (BARON, 1976; BARON & RANSBERGER, 1978; BARON, 1978) fanden.

Resümierend stellt BARON (1977, S. 148 f) fest, daß die Beziehung zwischen erhöhter Umgebungstemperatur und Aggression weitaus komplexer sei als ursprünglich angenommen, und Generalisierungen zum Beispiel bezüglich kollektiver Gewalt ("long, hot summer") ohne Berücksichtigung weiterer Faktoren als unangemessen zurückgewiesen werden sollten.

### 3.2.3 Räumliche Dichte

Während ältere Studien zum Zusammenhang räumlicher Dichte und aggressiven Verhaltens zunächst auf positive Korrelationen sowohl in Tierexperimenten (CALHOUN, 1962) als auch für den Humanbereich (GALLE et al., 1972; HUTT & VAIZEY, 1966; JERSILD & MARKEY, 1935; KALIN, 1972; SCHMID, 1960) hindeuten, stellen sich in neueren experimentellen Arbeiten Annahmen einfacher Kausalbeziehungen aufgrund widersprüchlicher Ergebnisse als unangemessen dar.

So fanden FREEDMAN et al. (1975) in ihrer Felduntersuchung für Stadtregionen unterschiedlicher Bevölkerungsdichte anscheinend Unterschiede bezüglich der sozialen Pathologie

(Jugendkriminalität, Verbrechen an Kindern, illegale Geburten), sobald allerdings soziographische Faktoren wie Einkommen, Bildungsniveau und ethnischer Hintergrund kontrolliert wurden, blieben keine wichtigen Relationen. Auch Korrelationsstudien (ALTMAN, 1975; KRUSE, 1975; FREEDMAN, 1975; 1978) kommen zu dem Ergebnis, daß zumindest ein einfacher Effekt räumlicher Dichte auf aggressives Verhalten - etwa in Form von Gewalttätigkeiten in sozialen Ballungsgebieten - nicht gegeben ist. Widersprüchliche Ergebnisse verschiedener Experimente bezüglich Förderung (HUTT & VAIZEY, 1966; KALIN, 1972) oder Hemmung (HUTT & MCGREW, 1967; LOO, 1972; MCGREW, 1972) aggressiver Interaktionen auch nach Aufnahme moderierender Variablen wie Geschlecht (FREEDMAN et al., 1972; ROSS et al., 1973; SCHETTINO & BORDEN, 1976; LOO, 1972; MARSHALL & HESLIN, 1974) berichtet MUMMENDEY (1981, im Druck).

O'NEAL & McDONALD (1976) kommen in ihrem Literaturüberblick zu der Einschätzung, daß sich geringe Klarheit zum Einfluß von Dichte auf aggressives Verhalten zeige und bemängeln, daß in vielen Studien nicht zwischen "numerosity" und "density" differenziert werde. Ausführlicher widmen sie sich vorliegenden Untersuchungen zweier Korrelate von crowding, nämlich Zuschauereffekten und Identitätsverlust.

Auch BARON (1977) äußert die Auffassung, daß sich anhand der vorliegenden Literatur kein globaler Effekt von crowding auf aggressives Verhalten konzipieren lasse. Vielmehr erscheine es sinnvoll, sowohl von der Möglichkeit der Förderung als auch der Möglichkeit der Hemmung aggressiven Verhaltens unter jeweiligen - allerdings bislang nur teilweise erarbeiteten - Bedingungen auszugehen.

BARON (1977 ) schließt sich damit FREEDMANS (1975) "Dichte-Intensivierungs-Hypothese" an, wonach eine für eine Situation und Person typische Verhaltensweise unter der Bedingung sozialer Dichte intensiviert werde. Für FREEDMANS Hypothese fanden sich empirische Belege (FREEDMAN et al., 1973; 1975) und auch vorliegende Ergebnisse (z.B. LOO, 1972) lassen sich plausibel danach interpretieren.

STOKOLS (1972) kritisiert allerdings FREEDMANs Operationalisierung von Dichte und postuliert eine Differenzierung zwischen Dichte als physikalischer Bedingung und Enge (crowding) als psychischer Erfahrung bzw. motivationalem Zustand (vgl. LAWRENCE, 1974).

Ähnlich sind die Ergebnisse von DESOR (1972) interpretierbar: Eine Reihe von drei Experimenten unterstützt die Annahme, daß die psychische Erfahrung von Enge aus exzessiver sozialer Stimulation und nicht lediglich aus Mangel an Raum resultiere und mit fortschreitender Aktivität sich verändere.

Auch die Kritik von KRUSE (1975) an gängigen Versuchsplänen in Crowding-Experimenten (z.B. HUTT & VAIZEY, 1966) zielt auf eine differenziertere Kontrolle von Variablen bzw. Einbeziehung weiterer ab. Möglicherweise resultiert ihrer Ansicht nach bei vielen experimentellen Operationalisierungen eine Abnahme an Ressourcen (bei Versuchsplänen mit Kindern beispielsweise Spielzeug) bei zunehmender Dichte.

Explizit untersuchen McCALLUM et al. (1979) den Einfluß der Verfügbarkeit von Ressourcen und der Wichtigkeit einer geforderten Aufgabe auf die Erfahrung von Enge, welche sich bei erhöhter Aufgabenwichtigkeit und Abnahme von Ressourcen als maximal erweist.

Die Studien von BAUM und Mitarbeitern (BAUM & KOMAN, 1976; BAUM & VALINS, 1977; BAUM & GREENBERG, 1975) unterscheiden zwischen sozialen und räumlichen Antezedenzen von Enge und gehen damit nach Ansicht von MUMMENDEY (1981, im Druck) zumindest einen Schritt in die unter anderem von STOKOLS geforderte Richtung.

Auch WORCHEL & YOHAI (1979) greifen STOKOLS Kritik auf, indem sie in Anlehnung an SCHACHTERs (1964) Ansatz den Einfluß von Zuschreibungsprozessen auf die Erfahrung von Enge untersuchen. Bei Verletzung des persönlichen Raumes fanden sie Berichte von weniger Enge und besserer Aufgabenleistung in der Versuchsbedingung, in der die Versuchspersonen ihre Erregung auf andere Umgebungsfaktoren (vermeintlicher unerschwelliger Lärm) zurückführen konnten.

Neben dem moderierenden Einfluß von Attributionsprozessen werden in jüngerer Zeit weitere kognitive Aspekte reflektiert: RODIN et al. (1978) führen zwei Untersuchungen durch, in denen sie Möglichkeiten der Kontrolle der Dichtebedingung variieren, operationalisiert einmal durch Standort in einem Fahrstuhl (in der Nähe der Bedienungstafel oder abseits) und einmal durch Einflußmöglichkeiten auf die Aktivität einer Gruppe. Die Autoren fanden wie erwartet maximale Erfahrung von Enge bei Kontrollverlust.

KLEIN & HARRIS (1979) fanden bessere Aufgabenlösungen und höhere Effizienz bei Antizipation der Crowding-Bedingung, während Vpn sowohl bei unerwarteter Dichte als auch bei entgegen vorheriger Ankündigung nicht eintretender Dichte schlechter arbeiteten.

SCHOPLER & STOCKDALE (1977) präsentieren die "behavior interference formulation", wonach der Hauptmediator zwischen Dichte und Crowding die Störung zielgerichteter Verhaltenssequenzen ist und somit physikalische Dichte als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Auftreten von Crowding-Stress angesehen werden kann.

Eine differenzierte Konzeptualisierung der Dichte-Crowding-Relation leisten BARON & NEEDEL (1980). Sie analysieren die Wirksamkeit sozialer Faktoren (Territorialität, Dominanz-Hierarchien, Rollendifferenzierung), kognitiver Prozesse (Wahrnehmungsprozesse, Wirksamkeit von Hinweisreizen dichte-relevanter Parameter, symbolische Ereignisse oder Prozesse, kognitive Kontrolle) und kulturelle Einflüsse auf die Beurteilung wahrgenommener Dichte und Enge.

BARON & NEEDEL argumentieren damit gegen FREEDMANs (1979) Kontinuitäts-Annahme, die grundsätzlich für die Reaktionen von Menschen und anderen Tieren auf Crowding keine unterschiedlichen Mechanismen postuliert und seine Intensivierungshypothese wiederholt, ohne auf Vorschläge der Differenzierung zwischen Dichte und Crowding einzugehen. In seiner Antwort auf BARON & NEEDEL räumt FREEDMAN (1980) ein, daß möglicherweise unterschiedliche Reaktionsmechanismen bei Menschen und anderen Tieren auf Dichte identifiziert werden können, der gegenwärtige Stand der Forschung und die

Interpretation vorliegender Ergebnisse erfordere dies jedoch seiner Ansicht nach bislang nicht.

Resümierend kann festgestellt werden, daß in einer erheblichen Zahl von Publikationen eine Analyse des Einflusses der Umgebungsbedingung "räumliche Dichte" auf verschiedene Komponenten menschlichen Verhaltens und Erlebens angestrebt wird. In der vorliegenden Literatur zum Einfluß auf aggressives Verhalten deutet sich die Relevanz kognitiver Moderatorvariablen, wie Attributionsprozesse (WORCHEL & YOHAI, 1979), Kontrollerwartungen (RODIN et al., 1978; vgl. BAUM & VALINS, 1979), Vorhersagbarkeit (KLEIN & HARRIS, 1979) sowie sozialer Faktoren (vgl. BARON & NEEDEL, 1980) im Hinblick auf eine angemessene Konzeptualisierung der Dichte-Aggressions-Beziehung an.

Die von STOKOLS (1972) postulierte Differenzierung zwischen Dichte und Crowding stellt sich für weitere Untersuchungen als sinnvoll dar, zumal aufgrund bisher vorliegender Forschungsergebnisse "nicht viel über Effekte der Bedingung 'soziale Dichte' als psychischer Zustand (im Sinne von STOKOLS) auf die Veränderung aggressiven Verhaltens gesagt werden (kann)" (MUMMENDEY, 1981, im Druck).

Wie schon in den Abschnitten über Lärm und Hitze abschließend bemerkt wurde, stellt sich auch der Einfluß der Umgebungsbedingung "räumliche Dichte" auf aggressives Verhalten - wie auch auf diverse andere Verhaltens- und Erlebensaspekte (vgl. auch Kap. 4) - als komplexer dar, so daß die Annahme einer simplen Kausalbeziehung nicht aufrechterhalten werden kann, und Studien, die diese nachzuweisen versuchen (z.B. GINSBURG et al., 1977), einer kritischen Prüfung auf Vernachlässigung relevanter Faktoren unterzogen werden müssen.

### 3.3 Soziale Umgebungsfaktoren und aggressives Verhalten

Während in vorliegenden Zusammenfassungen die Subsumption verschiedener Umgebungsfaktoren unter den Oberbegriff "physikalische Umgebung" relativ einheitlich gehandhabt wird (BARON berichtet allerdings Arbeiten zu Crowding im Abschnitt

zu sozialen Umgebungsfaktoren), ist die Einordnung untersuchter Einflußfaktoren in die Kategorie "soziale Umgebung" unterschiedlich. MUMMENDEY (1981, im Druck) berichtet abweichend von O'NEAL & McDONALD (1976) und BARON (1977) von folgenden vier Einflußfaktoren, welche eingehender Untersuchungen unterzogen wurden:

o Aggressive Verhaltensmodelle

Angeregt durch die Formulierungen von BANDURA & WALTERS (1963) und BANDURA (1965; 1973 a,b; 1977) zum sozialen Lernen, wurde eine Vielzahl von Experimenten durchgeführt, welche sich mit dem Erwerb aggressiver Verhaltensweisen durch Modellernen beschäftigen (vgl. BARON, 1977; vgl. GEEN, 1976). Von besonderem öffentlichen Interesse erwiesen sich Studien zu Einflüssen von Darstellungen von Aggression und Gewalt in Massenmedien (besonders Fernsehen) auf folgendes Verhalten der Rezipienten (z.B. LEYENS et al., 1975; PARKE et al., 1975).

o Frustrierende Bedingungen

Ausgehend von der durch DOLLARD et al. (1939) formulierten Frustrations-Aggressions-Hypothese, wurden in den letzten Dekaden zahlreiche empirische und theoretische Anstrengungen zum Einfluß frustrierender Bedingungen auf aggressives Verhalten unternommen. In zahlreichen laborexperimentellen Prozeduren sind Frustrationen der Vpn (Provokationen, persönliche Beleidigungen oder Aufgabenfrustrationen) gängige Treatments zur Evozierung von Reaktionen, beispielsweise an der BUSS-BERKOWITZschen Aggressionsmaschine.

o Aggressionsbahnende Hinweisreize

Die Studien des Arbeitskreises um BERKOWITZ (1974 a,b) konzipieren den Zusammenhang von Hinweisreizen und aggressivem Verhalten als klassisch konditionierten Automatismus (später als Mischform mit dem Paradigma des operanten Konditionierens), was in nachfolgenden Studien nicht unwidersprochen blieb.

Aus zahlreichen vorliegenden Studien geht allerdings hervor, daß von einer (von verschiedenen Autoren heterogen konzipierten) Wirkung aggressionsbahnender Hinweisreize ausgegangen werden muß (vgl. MUMMENDEY, 1981, im Druck).

o Befehle zu aggressivem Verhalten

Bekannt und aufsehenerregend wurden Untersuchungen von MILGRAM (1963; 1965) an der dem BUSSschen Ansatz ähnlichen Versuchsanordnung zum Autoritätsgehorsam.

Untersuchungen zu den genannten vier Faktoren liegen in erheblichem Umfange vor und bilden jeweils eine eigene "Subdomäne" psychologischer Aggressionsforschung, so daß sie von BARON (1977) und O'NEAL & McDONALD (1976) anscheinend aufgrund eines eingegrenzteren Verständnisses der Kategorie "soziale Umgebungsfaktoren" nicht unter diese subsumiert werden.

Für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung sind sie allerdings von weniger Interesse; eine Auflistung erfolgte aus Gründen einer umfassenden Darstellung der Faktoren der sozialen Umgebung, die zu empirischen Untersuchungen in ihrem Einfluß auf aggressives Verhalten Anlaß boten. BARON (1977) grenzt von Einflußfaktoren der physikalischen Umgebung folgende situative Determinanten ab:

- Erhöhte Erregung (hier berichtet er über Experimente zur Erregungszuschreibung und Studien zur sexuellen Erregung),
- Konditionierung zu aggressivem Verhalten (Arbeiten zu Hinweisreizen, Personen als aggressive Hinweisreize) sowie
- Drogen als Einflußfaktoren auf aggressives Verhalten.

Sowohl O'NEAL & McDONALD (1976) als auch MUMMENDEY (1981, im Druck) berichten über zwei weitere Einflußfaktoren, auf die im folgenden näher eingegangen wird, da sie in der vorliegenden Untersuchung relevant werden.

### 3.3.1 Deindividuation

Auf das von ZIMBARDO (1969) vorgestellte Konzept der Deindividuation wurde bereits im Abschnitt über Vandalismus (Kap. 2.2) eingegangen. Nach ZIMBARDO resultieren beim Untertauchen eines Individuums in einer Gruppe zwei antezedente Bedingungen für den Zustand der Deindividuation, nämlich Anonymität und Diffusion von Verantwortlichkeit.

O'NEAL & McDONALD (1976) präsentieren zwei Aspekte, die den Einfluß dieser Faktoren auf aggressives Verhalten erläutern (S. 181 f):

- in dem Maße, in dem ein Individuum in einer Gruppe anonym wird, sinkt die Sanktionswahrscheinlichkeit für sozial unerwünschtes Verhalten, da die Sanktionsagenten Schwierigkeiten haben, den Täter zu identifizieren;
- in dem Maße, in dem ein Individuum Verantwortlichkeit mit anderen Gruppenmitgliedern teilen kann, fühlt es sich weniger persönlich verantwortlich für eigenes normwidriges Verhalten.

Empirische Untersuchungen wurden sowohl zu den Bedingungen Anonymität und Diffusion der Verantwortlichkeit als auch zu dem von ZIMBARDO als Moderator zwischen Situation und Zustand der Deindividuation konzipierten Status verminderter Selbstaufmerksamkeit durchgeführt.

#### 3.3.1.1 Anonymität

JOHNSON & DOWNING (1979) berichten über eine unlängst durchgeführte Untersuchung zum Einfluß von Deindividuation und Valenz von Hinweisreizen (operationalisiert in der Studie durch unterschiedliche Verkleidungen zur Herstellung von Anonymität: Ku Klux Klan-Kapuzen oder Krankenschwesternkleidung) auf prosoziales und antisoziales Verhalten. Sie beschäftigen sich mit dem Widerspruch zwischen ZIMBARDOs (1969) Annahme der Enthemmung antisozialen Verhaltens durch Deindividuation unabhängig von der Valenz gegebener Hinweisreize und GERGENs (GERGEN et al., 1973) Auffassung, daß Hinweise bei Deindividuation gesteigerten Einfluß haben und bei Vorliegen positiver Hinweise prosoziales, bei Vorliegen negativer Hinweise antisoziales Verhalten förderten. In der Untersuchung wurde eine Gruppe von vier Vpn simultan aufgefordert, einer Person ihrer Lernleistung entsprechende Elektroschocks zu erteilen. Die Anonymität der Vpn untereinander wurde manipuliert.

JOHNSON & DOWNINGS (1979) Ergebnisse stützen GERGENS Position und entsprechen auch einem Aspekt MUMMENDEYS (1981, im Druck) resümierender Einschätzung, daß "von deindividuierten, insbesondere anonymen Bedingungen ... nur in Abhängigkeit vom sozialen Kontext und der Funktion des in Frage stehenden Verhaltens für das jeweilige Individuum eine aggressionsfördernde Wirkung erwartet werden (kann)" (S. 62).

MUMMENDEY führte vermittelnde Variablen zur Interpretation empirischer Unvereinbarkeiten bezüglich der Verhaltensbeeinflussung von Anonymität des Aggressors an:

Es scheint von Einfluß zu sein,

- ob Personen allein oder in einer Gruppe anonym aggressives Verhalten zeigen,
- ob die Gruppe aggressives Verhalten positiv oder negativ einschätzt,
- ob durch die Anwesenheit anonymer Anderer die objektive Selbstaufmerksamkeit vermindert oder bei individueller Anonymität erhöht wird.

Von entscheidender Bedeutung scheint auch zu sein, wem gegenüber (Opfer, Versuchsleiter oder Gruppenmitglieder) die Anonymität des Aggressors gegeben ist.

### 3.3.1.2 Diffusion von Verantwortlichkeit

Spektakuläre Ereignisse, wie der Fall KITTY GENOVESE (vgl. MILGRAM & HOLLANDER, 1964; ROSENTHAL, 1964), verdeutlichen die Relevanz psychologischer Forschung zum Thema Verantwortungsverteilung. (KITTY GENOVESE war frühmorgens in einem New Yorker Vorort auf offener Straße durch zahlreiche Messerstiche ermordet worden, ohne daß einer von insgesamt 38 Anwohnern, die den über längere Zeit dauernden Vorfall beobachteten, zu Hilfe kam oder die Polizei alarmierte.) Der Vorfall stimulierte die sozialwissenschaftliche Erforschung altruistischen Verhaltens (vgl. KOCH, 1976; LATANE & DARLEY, 1970); das Thema Verantwortungsverteilung ist allerdings ebenso relevant für die Aggressionsforschung.

Während O'NEAL & McDONALD (1976) ausschließlich Untersuchungen berichten, in denen sich zeigte, daß Verantwortungsverteilung steigernde Wirkung auf aggressives Verhalten hat (DIENER et al., 1975; MATHES & KAHN, 1975; PALOUTZIAN, 1972), die Risikobereitschaft erhöht (DION et al., 1970; YINON et al., 1975) oder durch Modellernen und soziale Vergleichsprozesse in Gruppen aggressive Verhaltensweisen erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit haben (DIENER et al., 1974), berichtet MUMMENDEY (1981, im Druck) auch über Studien, die in die entgegengesetzte Richtung weisen: So konnte beispielsweise BORDEN (1975) zeigen, daß in Abhängigkeit davon, ob eine Person bei anderen Gruppenmitgliedern positive oder negative Einstellungen gegenüber aggressivem Verhalten vermutet, das Eintauchen in eine Gruppe sich aggressionsfördernd oder -hemmend auswirkt.

Die vorliegenden experimentellen Ergebnisse lassen also auch hier die Annahme simpler Eins-zu-Eins-Kausalannahmen nicht zu.

### 3.3.1.3 Selbstaufmerksamkeit

Neuere Arbeiten von DIENER und Mitarbeitern (DIENER & WALLBOM, 1976; DIENER, 1979; 1980; DIENER et al., 1980) befassen sich mit der Beeinflussung normwidrigen Verhaltens durch Zustände verminderter Selbstaufmerksamkeit (im Anschluß an die Theorie von DUVAL & WICKLUND, 1972), wie sie unter deindividuiierenden Bedingungen auftreten können. Sie streben damit die Schließung einer Lücke der Deindividuationsforschung in Kontinuität von FESTINGER et al. (1952) und ZIMBARDO (1970) an, indem sie eine Kausalbeziehung zwischen deindividuiierenden Zuständen und der Bahnung normwidrigen Verhaltens aufzeigen.

Nach DIENER (1980) belegt die vorliegende Literatur, daß erhöhte Selbstaufmerksamkeit Personen veranlaßt, sich normentsprechender zu verhalten. Da deindividuierte Personen per definitionem weniger selbstaufmerksam sind, verhalten sie sich also weniger normkonsistent als selbstaufmerksame.

Experimente zum Zusammenhang von Selbstaufmerksamkeit und aggressivem Verhalten weisen auf eine aggressionsreduzierende Wirkung erhöhter Selbstaufmerksamkeit hin (SCHEIER, FENIGSTEIN & BUSS, 1974).

CARVER (1974) und RULE, NESDALE & DYCK (1975) konnten jedoch zeigen, daß erhöhte Selbstaufmerksamkeit dann sogar steigenden Einfluß auf aggressives Verhalten hat, wenn die Versuchspersonen annahmen, es handle sich um situativ erwünschtes Verhalten. Auf die Implikationen dieser Ergebnisse hinsichtlich der Definition aggressiven Verhaltens wird später (Kap. 5) noch eingegangen.

WEGNER & SCHAEFER (1978) erklärten Ergebnisse vorliegender Arbeiten zum prosozialen Verhalten damit, daß erhöhte Selbstaufmerksamkeit einzelner Individuen ihre größere Bereitschaft zu hilfreichem Verhalten im Vergleich zu Individuen in Gruppen bedinge.

Neuere Arbeiten zu Selbstaufmerksamkeit und moralischem Verhalten (VALLACHER & SOLODKY, 1979), Selbstaufmerksamkeit und sozialen Interaktionen (z.B. Reaktion auf negatives Feedback; FENIGSTEIN, 1979), normwidrigem Verhalten (BEAMAN et al., 1979) sowie DIENERS (1979; 1980) gegenwärtige Bestrebungen zur Weiterentwicklung seiner Theorie unterstreichen die Relevanz des Deindividuationskonstruktes, welches einen Zusammenhang (a) sozialer Faktoren und dem Verlust an Selbstaufmerksamkeit und (b) verminderter Selbstaufmerksamkeit und resultierendem normwidrigen (unter bestimmten Umständen, wie negativer Bewertung, salienten Standards, möglicherweise also auch aggressivem) Verhalten postuliert. MUMMENDEY (1981, im Druck, S. 63 ff) resümiert vorliegende empirische Evidenzen:

"Deindividuation und objektive Selbstaufmerksamkeit stellen also hinsichtlich ihrer Beziehung zu aggressivem Verhalten nicht Pole einer einzigen Dimension dar, d.h. Deindividuation und (erhöhte) objektive Selbstaufmerksamkeit führen nicht unbedingt zu reziproken Veränderungen aggressiven Verhaltens. Während Deindividuation einsinnig positiv mit Aggression verknüpft gesehen wird, ist die Beziehung zwischen objektiver Selbstaufmerksamkeit und Aggression zweisinnig, d.h. abhängig von der jeweils durch den Zustand der Selbstaufmerksamkeit aktualisierten Richtung der Bewertung von Aggression (vgl. SCHEIER, 1976)."

### 3.3.2 Zuschauereffekte

Zum Einfluß von Beobachtern auf aggressives Verhalten zeichnet sich in der vorliegenden Literatur ein widersprüchliches Bild ab. Zur Erklärung der Ergebnisse werden nach O'NEAL & McDONALD (1976) unterschiedliche Mechanismen herangezogen:

- entsprechend der Theorien zur sozialen Bahnung (COTTRELL, 1972; ZAJONC, 1965) bewirken Zuschauer eine Erhöhung des Erregungsniveaus und damit eine Steigerung der Auftretenswahrscheinlichkeit situativ dominanter Reaktionen. (O'NEAL & McDONALD, 1976, bemängeln allerdings, daß in den meisten Studien nicht Indizes für aggressives Verhalten als abhängige Variable gewählt wurden, sondern Aufgabenlösungen verlangt wurden);
- auf eher kognitiver Ebene kann angenommen werden, daß die Anwesenheit von Zuschauern sich hemmend auf aggressives Verhalten auswirkt, wenn negative Bewertung durch die Beobachter antizipiert wird und umgekehrt bei Antizipation positiver Bewertung in verstärktem Maße aggressives Verhalten resultiert;
- schließlich kann die Anwesenheit anderer als Hinweisreiz für die Angemessenheit aggressiven Verhaltens konzipiert werden mit entsprechendem aggressionssteigernden Einfluß.

Einen aggressionsmindernden Effekt von Zuschauern fand BARON (1971) in einem der BUSSSchen Anordnung analogen Aufbau bei den Versuchspersonen, die zuvor geärgert wurden.

BORDEN & TAYLOR (1973) berichten den gegenteiligen Einfluß: Zuschauer, die als jüngere, an einem Experiment interessierte Studenten ausgegeben wurden, bewirkten eine Steigerung aggressiven Verhaltens.

Geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Einfluß von Beobachtern berichtet BORDEN (1975) und unterstützt seine Interpretation der Wirkung der männlichen Zuschauer als Hinweisreize durch ein weiteres Experiment. Hier trug der Beobachter eine Plakette, die in einer Bedingung eine positive, in der anderen Bedingung eine negative Einstellung zu Aggressionen signalisierte. Entsprechend BORDENS Annahme variierte das Ausmaß gezeigter Aggressionen, solange die Zuschauer anwesend waren.

Die vorliegenden Ergebnisse zum Einfluß von Beobachtern auf aggressives Verhalten werden von O'NEAL & McDONALD (1976) folgendermaßen zusammengefaßt:

Die Diskrepanzen (vgl. auch BORDEN, 1980) deuten unter Berücksichtigung der jeweiligen experimentellen Operationalisierungen auf einige Moderatorvariablen hin.

Von Bedeutung ist anscheinend die vorherige Provokation. Studien, die eine aggressionssteigernde Wirkung fanden, waren auf vorherige Provokationen der Vpn ausgelegt (BARON, 1971; BORDEN & TAYLOR, 1973). In Arbeiten, in denen der Faktor "Provokation" eingeführt wurde, zeigte sich nur bei geärgerten Vpn ein Zuschauereffekt.

Ausführlich diskutieren O'NEAL & McDONALD die Frage nach Statusunterschieden der Zuschauer, in BARONS (1971) Studie "Ein Professor und ein Graduate-Student", in BORDON & TAYLORS (1973) Arbeit "Undergraduates".

Auch vorliegende Ergebnisse hinsichtlich evidenter Einstellungen der Beobachter gegenüber Aggression (BORDON, 1975) verdeutlichen die Notwendigkeit, Differenzierungen im Hinblick auf (zugeschriebene) Merkmale der Zuschauer vorzunehmen.

Als minimal sehen O'NEAL & McDONALD den Einfluß von Zuschauern auf die psychische Aktivierung und damit Bahnung dominanter Responses an. Vielmehr betonen sie kognitive Mechanismen, wie Antizipation von Bewertungen und Gewinn von Anerkennung als wesentliche Faktoren, die den Einfluß von Zuschauern auf aggressives Verhalten vermitteln.

### 3.4 Kritik vorliegender Arbeiten und Forderungen an weitere Studien

Wiederholt wurden verschiedene Kritikpunkte gegen vorliegende Arbeiten zum Einfluß von Umgebungsbedingungen auf aggressives Verhalten geäußert (z.B. BARON, 1977; O'NEAL & McDONALD, 1976). Hauptaspekte kritischer Anmerkungen sind: Reduktionismus, d.h. Manipulation isolierter Umgebungsvariablen, wie Lärm, Hitze, Dichte; Annahmen eher schlichter Eins-zu-Eins-Kausalbeziehungen und Vernachlässigung kognitiver Vermittlungsvariablen; Fehlen von

'Real-Life'-Untersuchungen bzw. Mängel ökologischer Validität (BRUNSWIK, 1956; WILLEMS, 1973; 1974; vgl. BEM & LORD, 1979) laborexperimenteller Operationalisierungen und damit verbunden, Schwierigkeiten der Übertragbarkeit von Ergebnissen in natürliche Situationen.

So werden beispielsweise in Experimenten die Vpn nur für kurze Dauer den interessierenden Umgebungsbedingungen ausgesetzt, so daß zu vermuten ist, daß Reaktionen eher auf Veränderungen der Stimulation als auf die Stimulation selbst zurückzuführen sind. GLASS & SINGER (1972) fanden, daß die durch Lärm hervorgerufene Erregungssteigerung im Laufe der Zeit zurückgeht, ähnliche Effekte können für andere Umgebungsbedingungen angenommen werden.

O'NEAL & McDONALD (1976) postulieren für weitere Studien multifaktorielle experimentelle Paradigmen zur adäquaten Analyse möglicher Interrelationen der Umgebungsdeterminanten aggressiven Verhaltens sowie naturalistische Studien mit nicht reaktiven Messungen.

Unterschiedlich ist die Einschätzung der Relevanz von Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens. Während Arbeiten, die den Einfluß einzelner Faktoren analysieren und Sammelreferate dazu implizit von relativ hohem Einfluß ausgehen, erklären beispielsweise in einer Untersuchung von ENDLER & HUNT (1968) individuelle Unterschiede 15-20 % und Setting-Differenzen lediglich 4-8 % der Gesamtvarianz.

Auch in der Subsumption von Faktoren unter den Begriff "Umgebung" herrscht wenig Einheitlichkeit vor. Die drei hier referierten Sammelreferate (BARON, 1977; MUMMENDEY, 1981, im Druck; O'NEAL & McDONALD, 1976) weisen diesbezüglich Unterschiede auf. In einer Arbeit von LEFKOWITZ et al. (1973) werden als Umgebungsvariablen "contingent responses to aggression", "instigation to aggression", "identification with significant others" und "sociocultural environment" klassifiziert.

### 3.5 Zusammenfassung

In vorliegenden Arbeiten zu Umgebungsdeterminanten aggressiven Verhaltens zeigt sich eine bemerkenswerte Asymmetrie bezüglich des Grades an Differenzierung zwischen der Seite der abhängigen und der Seite der unabhängigen Variablen.

Zur Erklärung laborexperimenteller Befunde mußten verschiedene Moderatorvariablen eingeführt werden, welche dann in Folgeexperimenten kontrolliert wurden. Dabei zeigte sich, daß relativ geringe Variationen in experimentellen Prozeduren (z.B. Veränderung des Status von Zuschauern, Änderung in der Vorhersehbarkeit von Lärm) teilweise von komplementärem Einfluß auf die abhängigen Variablen waren.

Vorliegende Arbeiten weisen deutlich Tendenzen zu zunehmend detaillierter Selektion unabhängiger Variablen auf. Erstaunlich erscheint demgegenüber, daß in so geringem Umfange Differenzierungen auf der Seite der abhängigen Variablen vorgenommen werden. In den berichteten Experimenten zu Umgebungsdeterminanten wird zumeist an der anderenorts mittlerweile zunehmend kritisierten (vgl. Kap. 5) topographischen Konzeption aggressiven Verhaltens und entsprechenden experimentellen Operationalisierungen festgehalten. Angesichts zunehmend detaillierterer Analyse verschiedener Umgebungsfaktoren und damit verbunden Postulaten zu sukzessiver Annäherung an real vorfindbare, komplexe Situationen ist es von großem Interesse, auch auf der Seite der abhängigen Variablen Komplexität und ökologische Validität anzustreben.

Wie sich in Kap. 5 zeigen wird, besteht eine Möglichkeit darin, die topographische und präskriptive Konzeption aggressiven Verhaltens aufzugeben und statt dessen Regelmäßigkeiten der situationsspezifischen Ausgestaltung interessierender Interaktionssequenzen zu analysieren.

#### 4. Umweltpsychologische Ansätze

Explizit wird der Zusammenhang menschlichen Erlebens und Verhaltens mit Umweltgegebenheiten in der Umweltpsychologie thematisiert. Es erscheint deshalb angemessen, die verschiedenen umweltpsychologischen Forschungsparadigmen auf Hinweise für die vorliegende Fragestellung hin durchzuarbeiten.

Im folgenden sollen zunächst verschiedene Definitionen dargestellt werden, um das vorliegende Thema auf der umweltpsychologischen Seite zu beleuchten und auf analoge Spezifika hin zu analysieren. Die darauf folgende Darstellung der als bedeutend angesehenen und zitierten wissenschaftlichen Autoritäten und wesentlichen theoretischen Vorläufer erfolgt ebenfalls im Hinblick auf das vorliegende Thema. Hier werden Besonderheiten und Abgrenzungsscharakteristika umweltpsychologischer Forschung evident, die zu einer Einordnung der vorliegenden Fragestellung beitragen können.

Die Ausführungen zu gegenwärtigen umweltpsychologischen Forschungsrichtungen sollen aus diesen brauchbare Hinweise vorwiegend theoretischer Art zum vorliegenden Thema erarbeiten. Den Schluß des Kapitels bildet ein Überblick über umweltpsychologische Studien des Feldes Schule.

Es ist mithin keine umfassende Darstellung umweltpsychologischer Forschung angestrebt, die den vorliegenden Rahmen zweifellos sprengen würde. Vielmehr sollen sich die folgenden Darstellungen einige Überlegungen dieser Disziplin im Hinblick auf das Studium von Kontextfaktoren aggressiver Interaktionen zunutze machen.

##### 4.1 Gegenwärtiges Interesse an umweltpsychologischen Fragestellungen

Wie PROSHANSKY et al. (1976) im Vorwort zur zweiten Auflage ihrer "Environmental Psychology" schreiben, hat sich seit Erscheinen der ersten Auflage 1970 der relativ junge Zweig der Umweltpsychologie beständig ausgeweitet, was sich an zahlreichen Publikationen und neu etablierten Journalen unschwer erkennen läßt.

Auch die Bemühungen im Bereich der Umweltpsychologie innerhalb der vergangenen fünf Jahre zeugen von unverändertem Interesse an Fragestellungen, deren Gemeinsamkeit in der "Thematisierung der konkreten Alltagsumwelt als Bedingung der Möglichkeit menschlichen Erlebens und Verhaltens" (KRUSE, 1978) besteht.

Außer aus dem anglo-amerikanischen Bereich (vgl. STOKOLS, 1978) liegen mittlerweile auch einige deutschsprachige Einführungen und Übersichten vor, teils als Übersetzungen (z.B. ITTELSON et al., 1977), teils als Originalausgaben (z.B. GRAUMANN, 1978; KAMINSKI, 1976).

Die Einrichtung des Schwerpunktprogramms "Psychologische Ökologie" der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Jahre 1977 zeugt auch für den Bereich der Bundesrepublik vom vehement entstehenden "ökologischen" Interesse (vgl. WALTER, 1979) in der Psychologie.

#### 4.2 Bestimmungen des Gegenstandes

KRUSE (1978) stellt einige Definitionen des Gegenstandes aus verschiedenen Publikationen PROSHANSKYs zusammen:

"Environmental psychology ... can be characterized ... as the study of human behavior in relation to the man-ordered and -defined environment."  
(PROSHANSKY et al., 1970, S. 5)

"Environmental psychology can be defined as the study of the relation among the behavior and experience of humans and the nature and organization of physical environments or settings."  
(PROSHANSKY, 1972, S. 452)

"The physical environment is that system of instrumental objects and life supporting conditions organized in space and time in order to support and mediate the behavior and experience of the individual alone and in relation to other individuals."  
(PROSHANSKY, 1973, S. 95)

ITTELSON et al. (1977) enthalten sich einer allgemeinen Definition, statt dessen weisen sie darauf hin, daß es bislang keinen offiziellen Kanon der Umweltpsychologie gebe und betonen einige "Leitprinzipien" umweltpsychologischer Betrachtung, z.B. ihr Menschenbild (der Mensch ist nicht passives Produkt seiner Umwelt, sondern ein

zielgerichtetes Wesen, das auf seine Umwelt einwirkt und das seinerseits von ihr beeinflusst wird; es existiert also eine dynamische Wechselwirkung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt), methodische Besonderheiten (Untersuchungen in natürlichen Umgebungen, Untersuchung des Menschen als Teil seines Milieus) und den interdisziplinären Charakter umweltpsychologischer Forschung (Beziehungen zu Soziologie, Anthropologie, Architektur, Städteplanung, Ökologie, Design usw.). Auf theoretischer Ebene untersuche die Umweltpsychologie einige grundlegende psychologische Prozesse, wie Wahrnehmung der umgebenden Realität sowie Prozesse des Erkennens und Verleihens von Bedeutungen. Auf der "Umweltseite" interessieren Reize, die Wahrnehmungsprozesse bedingen, räumliche Gegebenheiten, die Verhaltensweisen beeinflussen, resultierende soziale Beziehungen, Beeinflussung von Wachstum, Entwicklung und Lernen.

PROSHANSKY & ALTMAN (1979) definieren schlicht: "Environmental psychology is concerned with establishing and understanding the relationships between human behavior and experience and the physical environment" (S. 4).

STOKOLS (1977) betont die Differenzierung zwischen "ecological psychology" oder "behavioral ecology" und "environmental psychology":

"While ecological psychology emphasizes the collective processes by which groups adapt to the physical and social resources available in the environment, environmental psychology focuses more upon intrapersonal processes, such as perception, cognition, and learning, that mediate the impact of the environment on the individual."  
(STOKOLS, 1977, S. 6)

Eine Differenzierung im Gebrauch der deutschsprachigen Termini "Umweltpsychologie" und "Ökopsychologie" sieht KAMINSKI (1976): Der Terminus "Umweltpsychologie" sollte künftig für Beiträge der Psychologie reserviert werden, die sich mit Umweltproblemen nicht primär psychologischer Art, wie sie sich gegenwärtig in zunehmendem Maße stellen, befassen. Die Bezeichnung "Ökopsychologie" oder "Ökologische Psychologie" hingegen sollte für grundsätzlichere, allge-

meinere psychologische Fragestellungen bezüglich der Mensch-Umwelt-Interaktion gewählt werden (vgl. auch PAWLIK, 1975). Allerdings weist auch KAMINSKI auf mangelnde Konsequenz in der Einhaltung der begrifflichen Differenzierung auch bereits in dem von ihm herausgegebenen Band hin und definiert schließlich ähnlich wie ITTELSON et al. (1977) Öko- oder Umweltpsychologie über einige charakteristische Merkmale und Schwierigkeiten, wie "naturalistische" Angehensweise, zunächst vorwiegend Erkundungsarbeit aufgrund des Fehlens brauchbarer umfassender theoretischer Konzeptionen, methodische Probleme, Verflochtenheit grundwissenschaftlicher Aktivität und Praxis, Kooperation mit Nachbardisziplinen, Wert- und Normenprobleme, Schwierigkeiten umfassender Konzeptionen in globalen Zusammenhängen durch die Fragestellung sowie Schwierigkeiten der Etablierung und Institutionalisierung umweltpsychologischer Berufspraxis und entsprechender Ausbildung.

Im Anschluß an HERRMANNs (1973) Standpunkt in der Gegenstandsbestimmung von Wissenschaften bevorzugt STAPF (1976) für die Umweltpsychologie eine operationale Definition, wie sie sich auch bereits bei PROSHANSKY et al. (1970) findet: "Environmental psychology is what the environmental psychologists do" (S. 5). Auch STAPF hält die Entwicklung einer ökologischen Perspektive für die Psychologie, etwa im Sinne WILLEMS (1973) Gesichtspunkte für sinnvoll.

Für GRAUMANN (1976) sollte das, "was sich 'Umweltpsychologie' nennt ... gerade auch wegen der Wichtigkeit der ökologischen Perspektive - keine eigene neue Disziplin im Sinne einer Bindestrich-Psychologie werden" (S. 25). Insgesamt benötige die Psychologie eine ökologische Orientierung, um Probleme menschlichen Zusammenlebens in von Menschen gebauten und definierten Umwelten auch theoretisch begründet angehen zu können. Bei einer Zuordnung der Umweltpsychologie zur Sozialpsychologie werde letztere insofern positiv beeinflusst, als sie bislang ausschließlich interpersonal orientiert sei und bei ökologischer Orientierung auch Dinge (Sachen) in ihrer

"unverkennbaren personalen und sozialen Signifikanz"  
(S. 24) Beachtung fänden.

Diese Position GRAUMANNs kann zur Einordnung der vorliegenden Fragestellung übernommen werden. Hier wird für die Untersuchung aggressiver Interaktionen eine explizit sozialpsychologische Perspektive als aussichtsreich erachtet. Im Unterschied zu individualistischen Aggressionskonzepten wird damit dem genuin interaktiven Charakter des Gegenstandes der Aggressionsforschung insofern Rechnung getragen, als soziale Beurteilungsprozesse in Frage stehenden Verhaltens, die erst in Beziehung zu Gegebenheiten des situativen Kontextes möglich sind, ins Zentrum des Interesses rücken. Eine ökologische Orientierung, wie sie GRAUMANN postuliert, muß hier nicht durch entsprechende methodische Anstrengungen oder die Einbeziehung ansonsten vernachlässigter Variablen mühsam angestrebt werden, sie entspricht vielmehr zentralen konzeptuellen Annahmen und ist unverzichtbar.

#### 4.3 Historische Entwicklung

Die Reihe der als Vorläufer gegenwärtiger umweltpsychologischer Theoriebildungs- und Forschungsbemühungen in verschiedenen Retrospektiven angeführten Autoren gibt Aufschluß über einige Spezifika und Abgrenzungsmerkmale dieser Teildisziplin. Das soll allerdings nicht heißen, daß sich alle gegenwärtig zu umweltpsychologischen Themen publizierenden Autoren auf eine identische "Ahnenreihe" berufen . (So werden beispielsweise in der ersten Auflage des von PROSHANSKY und Mitarbeitern 1970 herausgegebenen Sammelbandes die Veröffentlichungen BARKERs konsequent ignoriert.)

MOOS (1973) sieht das psychologische und verhaltenswissenschaftliche Interesse an der Umwelt begründet in Unzufriedenheiten mit Eigenschaftskonzeptionen der Persönlichkeitspsychologie, geringen Korrelationen zwischen Messungen von Eigenschaften und verschiedenen Validitätskriterien sowie zunehmender Evidenz relativ stärkerer Verursachung von Verhaltensvarianz durch Situations- und Umwelt- als durch

Personvariablen. Als einflußreiche Theoretiker, welche dem Einfluß von Umweltvariablen Beachtung schenken und entsprechende Konzeptionen anstreben, nennt er LEWIN (1936; 1950) und MURRAY (1938). Auch die Studien von BARKER und Mitarbeitern (BARKER, 1968; BARKER & WRIGHT, 1965; BARKER & GUMP, 1964) haben nach MOOS entscheidende Implikationen.

STOKOLS (1978) führt noch weitere frühe Arbeiten an, die das wissenschaftliche Interesse am Einfluß der geographischen und ökologischen Umwelt auf den Menschen dokumentieren:

KOFFKA (1935), BRUNSWIK (1943), TOLMAN (1948) und CHEIN (1954) können als Vorläufer angesehen werden; der erste Versuch einer Systematisierung findet sich dann bei BARKER und Mitarbeitern. Eine Reihe weiterer "ökologisch orientierter" Psychologen richtet ihr Augenmerk auf Aspekte des Lebensraumes im LEWINSchen Sinne, nämlich der psychologischen Situation, wie sie vom Individuum wahrgenommen wird (FESTINGER, 1975; HEIDER, 1958; KELLEY, 1973; ROTTER et al., 1972; THIBAUT & KELLEY, 1959) oder Stimuli der "Mikroumgebung" (GIBSON, 1960; SKINNER, 1953), damit zwar auch auf "äußere" Einflüsse auf das Individuum, allerdings nicht auf molare Aspekte sensu BARKERS.

GRAUMANN (1976) sieht in HELLPACHs (1924; zit. nach GRAUMANN, 1976) Konzeptionen einen frühen Versuch zur Klärung der ökologischen Fragestellung in der Psychologie, da dort die Vereinigung der "drei Aspekte von natürlicher, sozialer und kultureller Umwelt" (STAPF, 1976, S. 27) angestrebt ist.

Bezogen auf sozialpsychologische Fragestellungen, werden von KRUSE (1978) verschiedene Vorläufer der Umweltpsychologie vor deren eigentlicher Inauguration aufgeführt:

Frühe Studien wissenschaftlicher Stadtforschung von MCKENZIE (1925; zit. nach KRUSE, 1978) und PARK (1936; zit. ebd.), titulierte als "human ecology", sowie als "Sozialökologie" bezeichnete soziologische Analysen (MUKERJEE, 1940; HAWLEY, 1950; KÖNIG, 1958; SPROUT & SPROUT, 1971; sämtl. zit. nach KRUSE, 1978) sind Ansätze aus Nachbardisziplinen.

Beispiele einer umweltbezogenen Sozialpsychologie sieht sie in Nachbarschaftsuntersuchungen, Studien zur Anordnung von Sitz- und Arbeitsplätzen, Arbeiten zur Interaktion und Kommunikation in face-to-face-Gruppen, Experimenten zur Wirkung verschiedenartiger Kommunikationsnetze auf Güte und Geschwindigkeit von Aufgabenlösungen und Zufriedenheit der Kommunikationsteilnehmer.

Unterschiedlich sind die anzutreffenden Einschätzungen hinsichtlich des Stellenwertes verschiedener älterer Arbeiten und damit ihres initiativen Charakters für gegenwärtige umweltpsychologische Forschung.

Für CRAIK (1977) hat sich die "ecological psychology" aus dem Forschungsprogramm BARKERS in seiner Midwest Psychological Field Station aus dem Jahre 1947 entwickelt, für KRUSE (1978) hat "die ökologische Psychologie ... ihren Ursprung in LEWINS 'psychologischer Ökologie'" (S. 173). BARKER beschäftigt sich dann in Abhebung von LEWINS Interesse definiertermaßen mit der ökologischen Umwelt, wobei "behavior settings" als Untersuchungseinheiten fungieren. WILLEMS (1973; 1974; WILLEMS & CAMPBELL, 1975) teilt BARKERS Forschungsgegenstand der Interdependenz zwischen Umwelt und Verhalten unter Ausschluß kognitiver und motivationaler Prozesse. In WILLEMS "behavioral ecology" werden allerdings BARKERS methodologische Restriktionen (nach BARKER kann eine ökologische Psychologie nur "experimenter-free" in natürlichen Situationen arbeiten) nicht mehr geteilt und eine Integration experimenteller und naturalistischer Methoden angestrebt. Einen anderen Weg beschreiben MOOS & INSEL (1974; MOOS, 1972; 1976; INSEL & MOOS, 1974) mit ihrer "social ecology", indem sie individuumzentriert Mensch-Umwelt-Interaktionen thematisieren, also kognitive und motivationale Prozesse und die (psycho-) soziale Umwelt zu ihrem Gegenstand machen.

Die Einschätzung der von KRUSE (1978) aufgeführten Reihe einflußreicher "Vorarbeiter" und verschiedener Weiterentwicklungen wird von anderen Autoren, die sich um einen historischen Überblick bemühen, nicht unbedingt geteilt.

PROSHANSKY & O'NEAL (1977) beispielsweise halten frühe sporadische Arbeiten, die als umweltpsychologisch titulierte werden können, für wenig relevant. Ihrer Ansicht nach sind erste Schritte zur Initiierung eines umweltpsychologischen Forschungsprogramms von Arbeiten ITTELSONS (1960; 1964; ITTELSON et al., 1970) und anderen, die sich mit dem Einfluß institutioneller Umgebungen (z.B. Psychiatrischer Kliniken) beschäftigten (z.B. OSMOND, 1957), geleistet worden. Auch HALLs (1959; 1966) Proxemics-Forschung kann ihrer Meinung nach als einflußreich angesehen werden. Als relevante Publikationen der siebziger Jahre nennen sie den bereits erwähnten Sammelband von PROSHANSKY et al. (1970), SOMMERs (1969) Arbeit zum "personal space", LOOs (1974) Reader zum Crowding und NEWMANs (1973) Forschungen zum "defensible space".

Zusammenfassend kann für die Umweltpsychologie weder vom Vorliegen eines einheitlichen Paradigmas noch eines Konsens bezüglich ihres "Stammbaumes" gesprochen werden, weshalb im folgenden einige gegenwärtige Forschungsrichtungen, die sich unter den Sammelbegriff "Umweltpsychologie" subsumieren lassen, angeführt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Fragestellung diskutiert werden.

#### 4.4 Gegenwärtige umweltpsychologische Forschungsrichtungen

Von CRAIK (1977), der schon früher (1970; 1973) verschiedene überblicksartige Zusammenstellungen des jeweiligen Standes umweltpsychologischer Forschung publizierte, stammt die Einteilung gegenwärtiger umweltpsychologischer Paradigmen (deren Entwicklung von ihm mit dem Begriff "Invasion" gekennzeichnet wird), an die sich die folgende Darstellung anlehnt, zumal CRAIKs (1977) Überblick auch im Vergleich zu anderen vorliegenden (z.B. MOOS, 1973; SCHOGGEN & SCHOGGEN, 1980; STOKOLS, 1978) am ehesten paradigmatisch strukturiert ist.

#### 4.4.1 Ökologische Psychologie

Eindrucksvoll verbindet BARKER in einem unlängst erschienenen Artikel (BARKER, 1979) ein autobiographisches Anliegen, welches sein Engagement für die Entwicklung der "ecological psychology" dokumentiert, mit der Anwendung seines "behavior-setting"-Konzeptes (vgl. SCHOGGEN, 1979). Damit belegt er für einen derartigen deskriptiven Zusammenhang die Tauglichkeit seines Ansatzes (ausführlich bei BARKER, 1968; BARKER & SCHOGGEN, 1973; BARKER & ASSOCIATES, 1978), der in zusammenfassenden Darstellungen (BELL, FISHER & LOOMIS, 1978; CRAIK, 1977; ITTELSON et al., 1977) "in der Regel als eine typische innovative Errungenschaft der ökologischen Psychologie dargestellt und bewertet (wird)" (KAMINSKI, 1981).

BARKERs Interesse ist darauf ausgerichtet, "Synomorphe" als stabile öko-behaviorale Einheiten (vgl. GUMP & GOOD, 1976) zu identifizieren, welche von ihm als "behavior-settings" bezeichnet werden und sich durch eine Reihe wesentlicher Attribute konstituieren:

- ein Setting weist ein oder mehrere Standard-Verhaltensmuster ("Programm") auf,
- welches kompatibel mit und eng bezogen auf physikalische Charakteristika des Ortes ist, in dem das Verhalten sich abspielt. WICKER (1972) nennt als Beispiel die Ausrichtung von Stühlen in einem Klassenzimmer.
- Physikalische Attribute,
- zeitliche Charakteristika sowie
- personale Komponenten, die Verteilung von Macht und Einfluß der betreffenden Personen stellen Abgrenzungsscharakteristika vom übrigen, das Setting umgebenden Milieu dar.

BARKER (1968) konzipiert Behavior Settings im Rahmen eines Feedback-Systems als Informations-Prozeß-Modell. Ereignisse, die im Setting passieren, werden in von den "Insassen" akzeptierten Grenzen gehalten. Alle Kräfte wirken darauf hin, keine Diskrepanzen zwischen dem aktuell ablaufenden und dem Standard-Verhaltensmuster entstehen zu lassen (vgl. FISHER, 1978). Als mögliche Reaktionen auf Abweichungen sieht BARKER

(1968, S. 177 ff) die Korrektur des Programms oder Entfernung der Störung aus dem Setting vor.

Nach GUMP (1980) sind Behavior Settings somit auf zwei Ebenen "sozial": Auf formaler Ebene bestimmen sie den "way of doing" und auf informaler Ebene bestimmen sie soziale Relationen. Auch CAESAR (1979) betont, daß sich BARKER & WRIGHTs Konzept von anderen umweltpsychologischen Ansätzen dadurch abgrenzt, daß sie die soziale Umwelt in ihr Modell einbeziehen.

MOOS (1973) betont ebenfalls an BARKERs Konzept als wesentlichen Aspekt den der "coercive power" (BARKER spricht selbst in seiner Publikation von 1968 von "coercive power of the environment") über das in einem Setting gezeigte Verhalten. Er bezeichnet Behavior Settings als "vorwahrnehmungsmäßige ökologische" und "stabile extraindividuelle" Einheiten. Übereinstimmend damit betont KRUSE (1978, S. 174), daß BARKER der psychologischen Umwelt nie Beachtung geschenkt und sie als Gegenstand einer ökologischen Psychologie sogar explizit abgelehnt habe. Die Aufgabe einer Ökologischen Psychologie besteht für BARKER & WRIGHT (1955) nach Auffassung GUMPs (1978) denn auch darin, eine Umgebungsbeschreibung unabhängig von bestimmten Individuen zu schaffen.

Obwohl als Abgrenzungsdimensionen von Settings ökologische, organisatorische, soziographische, sozioklimatische sowie, bezogen auf die jeweiligen Verhaltensweisen, funktionale Charakterisierungen von BARKER vorgesehen sind (vgl. MOOS & INSEL, 1974; POMERANZ, 1980), schätzt beispielsweise HEISE (1979) BARKER & WRIGHTs (1951; 1955) Berichte über ihre monumentale Arbeit in der Midwest Psychological Field Station in Kansas bezüglich der Identifikation von Behavior Settings so ein, daß die Abgrenzung hauptsächlich aufgrund physikalischer Merkmale erfolgte.

Der Arbeit von BARKER und Mitarbeitern wird einige Bedeutung beigemessen, auch für Nachbardisziplinen wie Architektur und Stadtplanung (vgl. CRAIK, 1977). Allerdings stellt sich eine direkte Verwendung seines Konzeptes für nicht ausschließlich deskriptive Anliegen, wie seine "behavior setting

surveys" (BARKER & SCHOGGEN, 1973), als problematisch heraus (vgl. KAMINSKI, 1981).

Zu Weiterentwicklungen etwa durch ehemalige Mitarbeiter wie WICKER (1973) gab das von BARKER im Rahmen seiner Theorie eingeführte und in einigen Untersuchungen (BARKER & GUMP, 1964; WICKER, 1969; WICKER & MEHLER, 1971) verwendete "manning"-Konzept Anlaß.

BARKER differenziert zwischen optimal besetzten (optimal manned) und unterbesetzten (undermanned) Zuständen von Settings:

"Die Personen in unterbesetzten Settings unterscheiden sich dadurch von Personen in optimal besetzten, daß sie

- eine größere Anzahl und unterschiedlichere Handlungen ausführen,
- unterschiedlichere, stärkere und Abweichungen entgegenwirkende Aufrechterhaltungsstrategien des Programms wählen,
- geringere Sensitivität gegenüber individuellen Verhaltensdifferenzen besitzen und diese strenger bewerten,
- sich selbst als von hoher funktionaler Bedeutung für das Setting einschätzen,
- mehr Verantwortung und mehr funktionale Identität haben.

Beispielsweise berichten Schüler in kleinen Schulen mit relativ wenig Kameraden in den verschiedenen Settings im Vergleich zu Schülern großer Schulen von

- doppelt soviel Druck zur Teilnahme an Programmen des Settings,
- doppelter Anzahl eingenommener verantwortungsvoller Positionen,
- stärkerer Befriedigung im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kompetenz, bezogen auf Leistungsanforderungen, durch Engagement in relevanten Aktionen, Involvierung in Gruppenaktivitäten, Bewertung durch andere, Gewinn moralischer und kultureller Werte etc."

(MOOS, 1973; Übers. d. Verf.).

Von Autoren, die sich mit Schulen unter umweltpsychologischen Gesichtspunkten befassen, wird BARKER & GUMPS(1964) frühen Studien durchweg Beachtung geschenkt; darauf wird später noch eingegangen (vgl. Kap. 4.5).

Im Zusammenhang mit dem Behavior-Setting-Ansatz (das Manning-Konzept stellt gewissermaßen "nur" ein Beiprodukt der Setting-Theorie dar) soll noch kurz ein interessantes analoges Konzept referiert werden, das kürzlich von STOKOLS (1980; STOKOLS & SHUMAKER, 1980) vorgestellt wurde.

Nach STOKOLS & SHUMAKER (1980) ist menschliches Verhalten nicht nur verstehbar durch psychologische Prozesse und aufgrund der unmittelbaren sozialen Umgebung. Vielmehr muß es in Relation zum breiteren Kontext gesehen werden, zum sozio-kulturellen und sozialen Milieu, in dem Individuen aktiv involviert sind. Ziel ihres Ansatzes ist die Analyse von "Transaktionen" zwischen Menschen und ihren soziophysikalischen Settings sowie die Entwicklung einer theoretischen Basis zur Beschreibung und Kategorisierung diverser Settings menschlichen Verhaltens.

In ihrer transaktionalen Analyse geht es STOKOLS & SHUMAKER also um reziproke Einflüsse zwischen Menschen und - wie sie es titulieren - "places". Dabei betonen sie, daß "places" auch materielle und symbolische Produkte menschlichen Handelns sind und setzen sich von BARKER ab, der Settings "behavior shaping forces" zuschreibt und in seinen Analysen die Identifikation unterschiedlicher Settings mit ihren jeweils charakteristischen Verhaltensprogrammen anstrebt, dem Einfluß von Menschen auf Settings jedoch wenig Bedeutung beimißt.

Auch STOKOLS & SHUMAKER wählen als Analyseeinheiten Settings, deren Hauptkomponenten (a) das physikalische Milieu (Places) und (b) seine Benutzer (sie unterscheiden Individuen, Aggregate von Individuen und interaktive Gruppen) sind.

Angestrebt ist bei STOKOLS & SHUMAKER eine Taxonomie von Settings, basierend auf transaktionalen oder relationalen Termini. Damit wird eine Integration objektivistischer und subjektivistischer Perspektiven angestrebt. Außer auf physikalische Beschreibungsdimensionen bezieht sich der Ansatz auch auf Prozesse der sozialen Wahrnehmung, d.h. er untersucht, wie Setting-Mitglieder kollektiv wahrnehmen und ihrem sozio-physikalischen Milieu Bedeutung zuschreiben.

Die angestrebte Kategorisierung von Places basiert auf deren funktionaler, motivationaler und evaluativer Bedeutung; eine Beschreibung erfolgt nach wiederkehrenden Aktivitätsmustern, Häufigkeit der Nutzung, Zahl der Personen, die von dem betreffenden Place wissen, Grad, in dem sie über die soziokulturelle Bedeutung kommunizieren. In Analogie zu GIBSONs (1977) Konzept der physikalischen und sozialen Affordanzen schreiben STOKOLS & SHUMAKER den Places auf verschiedenen Dimensionen Salienzen zu (vgl. auch SCHWARZ & STRACK, 1981) sowie spezifische Bedeutungen, die mit den Places assoziiert werden. Auch darin, daß sie zeitliche Stadien in der Entwicklung von Settings bzw. Places postulieren, zeigt sich ihre im Vergleich zu BARKER weniger individualistische, sondern eher soziale Aspekte berücksichtigende Perspektive. Man darf gespannt sein, inwieweit empirische Untersuchungen in Zukunft zur Weiterentwicklung und Überprüfung ihres Ansatzes beitragen.

Für die vorliegende Fragestellung bieten Studien im Rahmen der Ökologischen Psychologie Anregungen in zwei Aspekten: Der eine betrifft die Wahl der zu untersuchenden Umgebungssegmente, der andere betrifft den hier zu untersuchenden Beurteilungsprozeß.

Schulen als ökologische Systeme sind prinzipiell analog der von BARKER und auch von STOKOLS vorgeschlagenen Charakteristika segmentierbar, also differenzierbar in verschiedene Subsettings. Die vorliegende Studie geht grundsätzlich davon aus, daß sich die interessierende Verhaltens- bzw. Interaktionskategorie in Relation zu diesen natürlichen Einheiten gestaltet, also auch soziale Beurteilungsprozesse, wie sie hier untersucht werden sollen, beeinflußt sind. Eine Anregung des ökopsychologischen Paradigmas betrifft also das Format der zu untersuchenden Umwelteinheiten. Von BARKER und STOKOLS werden neben räumlichen und zeitlichen Charakteristika das "standing pattern of behavior" als wesentliches Charakteristikum von behavior settings bzw. places herausgestellt und betont, daß von den Benutzern das Standardverhaltensmuster aufrechterhalten und Abweichungen begegnet wird.

Für soziale Beurteilungen in Frage stehender Verhaltensakte in bezug auf soziale Kontexte, wie sie hier untersucht werden sollen, kann somit angenommen werden, daß die Beurteilung im Hinblick auf settingspezifische Verhaltensregularitäten (und die Konstatierung von Abweichungen) eine zentrale Rolle spielt.

#### 4.4.2 Umweltwahrnehmung

In der Psychologie hat sich der Forschungszweig zur Umweltwahrnehmung (vgl. auch CRAIK, 1968; LEFF, GORDON & FERGUSON, 1974; LOWENTHAL, 1972) konzeptuell und methodisch aus der Erforschung der Personwahrnehmung (z.B. HASTORF, SCHNEIDER & POLEFKA, 1970) entwickelt. CRAIK (1977) weist darauf hin, daß im Zusammenhang mit Umweltwahrnehmung der Gebrauch des Terminus "perception" weite Bedeutung hat und sich nicht nur auf die unmittelbare visuelle Wahrnehmung bezieht, sondern auch andere Aspekte des Umwelterkennens, neben deskriptiven auch evaluative, betrifft.

"Der Eindruck, den ein Beobachter von einem Setting gewinnt, hängt nicht nur von dessen physikalischen Attributen ab, sondern auch von

- dem kognitiven Set der Person, ihrer Bekanntheit mit dem Setting sowie professionellem Training,
- dem Medium der Präsentation bzw. wie ein Ort erfahren wird, z.B. durch direkten Besuch, Photographie, Skizze, Modell,
- dem für die Erfassung der Wahrnehmung gewählten Format,
- einer Reihe weiterer Variablen."

(CRAIK, 1977; Übers. d. Verf.).

Studien zur Umweltwahrnehmung beschäftigen sich je nach Fragestellung mit Objekten unterschiedlicher Extension (vgl. SAARINEN, 1976). Es interessieren der unmittelbare persönliche Raum (SAARINEN weist darauf hin, daß mehr zu extremen und ungewöhnlichen Bedingungen, wie Taucherglocke, Raumkapsel etc., bekannt sei als zu Alltagssituationen), der architektonische Raum (KRUSE, 1978 betont, daß in England und Skandinavien ein Großteil umweltpsychologischer Forschung unter den Begriff "architectural psychology" fällt),

Institutionen (z.B. FIELD, 1973; SOUDER et al., 1970), Wohnanlagen (vgl. FRANKE, 1975), Schulen (vgl. Kap. 4.5), Nachbarschaften (z.B. WEBBER, 1970), Stadtviertel (z.B. LEE, 1970), kleinere Städte (z.B. LEWIS, 1972), die komplexe urbane Umwelt (z.B. MICHELSON, 1970), größere Regionen (auch Gegenstand der Sozialgeographie; vgl. WEBER, 1981), geographische und klimatische Qualitäten (z.B. MOUNDER, 1970), Naturereignisse (z.B. WHITE, 1974), nationale Regionen (z.B. ZELINSKY, 1973) oder auch die gesamte Erde (z.B. SAARINEN, 1973).

Anregungen, die aus dem Paradigma 'Umweltwahrnehmung' für die vorliegende Fragestellung nutzbar gemacht werden können, sollen im Anschluß an den folgenden Abschnitt über Umweltbewertung besprochen werden, zumal sich sowohl in theoretischen Arbeiten als auch in empirischen Studien eine konzeptuelle Verwandtschaft der beiden Paradigmen dokumentiert.

#### 4.4.3 Umweltwahrnehmung

Im Gegensatz zu Konzeptionen, die Mensch-Umwelt-Transaktionen (vgl. STOKOLS, 1978; 1980) thematisieren, wie etwa Ansätze, die in Kap. 4.4.1 abgehandelt wurden, haben in Arbeiten zur Umweltbewertung die untersuchten Eigenschaften und Dimensionen der Umgebung den Stellenwert unabhängiger Variablen (vgl. CRAIK, 1977). Damit unterscheiden sie sich also nicht von Studien, die im vorigen Abschnitt über Umweltwahrnehmung aufgelistet wurden. CRAIK (1977) verweist allerdings zur Abhebung von simpleren Modellen zur Umweltwahrnehmung auf Besonderheiten des Paradigmas "environmental assessment", welches aus drei wesentlichen Teilen besteht:

- ein multidimensionales taxonomisches Modell, welches Prädiktorvariablen liefert,
- eine Reihe von Kriteriums- oder Ergebnisvariablen,
- ein Repertoire selbstkritischer Konzepte und multivariater statistischer Techniken zur Erhöhung von Validität und Nützlichkeit der Vorhersagen.

In den Studien von MOOS und Mitarbeitern (MOOS, 1968; 1972; 1973; 1974; MOOS & INSEL, 1974; MOOS & TRICKETT, 1974; vgl.

MIELKE, 1977) zur Messung des sozialen Klimas verschiedener institutioneller Umwelten lassen sich grundsätzliche Aspekte des Paradigmas Umweltbewertung aufzeigen. In den für neun verschiedene Umwelten entwickelten Skalen (u.a. auch CES für den Primar- und Sekundarschulbereich) identifizierte MOOS jeweils übereinstimmend drei Objektbereiche: 1. Beziehung (der Personen untereinander), 2. persönliche Entwicklung, 3. Systemerhaltung und -änderung (vgl. MIELKE, 1977). Arbeiten des Paradigmas Umweltbewertung beschränken sich also nicht auf physikalische Umweltdimensionen; die Arbeiten von MOOS und Mitarbeitern werden von STOKOLS (1977) als Beispiel für "social assessments" angeführt.

MOOS (1973) skizziert die seinen Studien zugrundeliegende Logik damit, daß die konsensuale Charakterisierung einer bestimmten Umwelt durch die in ihnen befindlichen Individuen ein Maß des Umgebungsklimas darstellt, welches dann Einfluß auf Verhalten nimmt.

Hier zeigt sich eine bemerkenswerte Ähnlichkeit zu frühen gestaltpsychologischen Konzepten (z.B. KOFFKA, 1935), die zwischen der geographischen Umwelt als objektiver Gegebenheit und der Verhaltensumwelt als deren subjektiv erfahrenem Korrelat differenzieren und letzteres als verhaltensdeterminierend definieren. Auch in MURRAYs (1938) Unterscheidung in "alpha press" (ausgehend von der Umgebung, "wie sie ist") und "beta press" (ausgehend von der Umgebung, wie sie vom Individuum wahrgenommen wird), ROTTERs (1954; ROTTER et al., 1972) Konzept der "bedeutsamen Umwelt" (meaningful environment), ROGERS (1959) "phänomenalem Feld" (phenomenal field) und LEWINs (1936) Konzept des Lebensraumes als subjektiv repräsentiertem Aspekt "objektiver" Gegebenheiten findet sich diese grundsätzliche Annahme.

BRUNSWIK (1956) geht ebenfalls davon aus, daß bei der Komplexität und Mehrdeutigkeit seiner Umwelt das Individuum diese beurteilt und ihr Bedeutung verleiht, indem es einem Teil der Hinweise mehr Validität zuspricht als anderen.

ITTELSON et al. (1977, S. 146) weisen darauf hin, daß BRUNSWIK der erste zeitgenössische Psychologe war, der in seiner probabilistischen Theorie eine bereits auf HELMHOLTZ (1866)

zurückgehende Auffassung des Reizes als Informationsquelle in die Wahrnehmungsforschung einführte.

In den genannten Konzepten ist Verhalten also in kognitiven Prozessen verwurzelt. Es wird nicht durch Reize determiniert, sondern ergibt sich aus der Bedeutung oder den Konzeptionen, die aus der Wahrnehmung der Anordnung eines Objektes, einer Person oder eines Ereignisses entstehen (vgl. ITTELSON et al., 1974). KRUSE (1974) zeichnet eine Linie aus der Gestaltpsychologie entlehnter Begriffe und damit verbundener Modelle bis etwa in die phänomenologisch gefärbte Existenzphilosophie SARTRES (vgl. FISCHER, 1979). In Kapitel 5 wird im Abschnitt über Konzepte der Situationsdefinition noch näher auf im vorliegenden Zusammenhang relevante Aspekte subjektiver Repräsentation von Umgebungsgegebenheiten eingegangen.

Außer den bereits erwähnten Arbeiten von MOOS und Mitarbeitern befassen sich gegenwärtig noch einige andere Autoren mit dem Gegenstand Umweltbewertung.

Ausgehend von der grundsätzlichen Annahme LINTONS (1945), daß ein großer Teil des sozialen und kulturellen Klimas einer bestimmten (organisatorischen) Umwelt durch typische Charakteristika der in ihnen agierenden Personen bedingt werde, stellt ASTIN (1968) mit seinem "Inventory of College Activities" eine Möglichkeit der Beschreibung aufgrund von personellen und Verhaltenscharakteristika zur Verfügung (vgl. MOOS, 1973). Mit psychosozialen Charakteristika und organisatorischem Klima befassen sich Organisationstheoretiker wie KATZ & KAHN (1966), STERN (1970) schlägt mit seinen "Syracuse Skalen" oder "Ökomatrizes" eine Beschreibung basierend auf MURRAYS (1938) Need-Press-Theorie vor. Weitere Ansätze zur Erfassung von Umweltmerkmalen finden sich bei MIELKE (1977).

Resümierend äußert STOKOLS (1978) die Auffassung, daß ein Großteil der vorliegenden Arbeiten zur Umweltwahrnehmung als atheoretisch zu kennzeichnen sei. Bislang sei hauptsächlich versucht worden, empirisch begründete Präferenzmodelle durch Faktorenanalysen und Verfahren multipler

Regression zu erstellen, was zu einer Vernachlässigung theoretischer Konzepte geführt habe. Bislang unerforschte Relationen zwischen Prozessen kognitiver Abbildung, Persönlichkeitsvariablen und Bevorzugung bestimmter Umwelten stellen seiner Ansicht nach zahlreiche Möglichkeiten für die Forschung über die Grenzen einzelner Paradigmen hinaus dar.

Auch ITTELSON et al. (1977) äußern sich enttäuscht über den Stand vorliegender Forschung zur Umweltwahrnehmung. Ihre Einschätzung kann man erweiternd auch auf vorliegende Arbeiten zur Umweltbewertung übertragen. Für weitere Arbeiten und auch die im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellte Untersuchung können einige ihrer Sätze als Richtlinien gelten:

- Die Umwelt ist das Ergebnis, nicht der Ursprung der Wahrnehmung.
- Umwelten liefern immer mehr Informationen, als verarbeitet werden können.
- Umweltwahrnehmung liegt niemals "an sich" vor, sie läßt sich nur als Teil der Situation untersuchen, in der sie stattfindet.
- Der Wahrnehmende handelt immer als Komponente der Situation, die er wahrnimmt.
- Umwelten übermitteln symbolisch Verhaltenserwartungen und definieren dadurch wahrscheinliche Handlungsweisen.
- Umwelten sind systematisch, d.h. sie bieten sich in regelmäßig geordneten Beziehungen dar.

(In Anlehnung an ITTELSON et al., 1977, Kap. 5).

Für den vorliegenden Zusammenhang können einige grundsätzliche theoretische Annahmen nutzbar gemacht werden. Sowohl theoretische Konzepte zur Umweltwahrnehmung als auch zur -bewertung betonen (häufig im Anschluß an ältere Konzepte, wie die von KOFFKA, MURRAY, ROTTER, LEWIN und BRUNSWIK) die Bedeutsamkeit subjektiv repräsentierter Umweltgegebenheiten. Die Arbeiten zum sozialen Klima, etwa von MOOS (1973), zielen auf konsensuale Charakterisierungen zur Beschreibung bestimmter Umwelten und begegnen durch diese 'Anwendung' des Modells einer grundsätzlichen Trennung objektiver und subjek-

tiv perzipierter Umweltaspekte dem (häufig von behavioraler Seite vorgetragenen) Vorwurf des Subjektivismus. Die vorliegende Studie mißt den subjektiv repräsentierten Umgebungsgegebenheiten ebenfalls Relevanz bei. Dabei zielt sie allerdings nicht auf eine Analyse totaler Umwelteinheiten (im vorliegenden Falle Schule), sondern interessiert sich für jeweils in Interaktionssituationen perzipierte Umweltaspekte (hier definiert als situativer Kontext), deren Summation unter Berücksichtigung differentieller Aspekte dann allerdings eine Deskription des Gesamtsystems Schule ermöglicht. Auch hier interessieren - wie sich in der empirischen Umsetzung der Fragestellung zeigt - konsensuale, d.h. überindividuelle Umweltdefinitionen und -bewertungen (auf der hier vorliegenden Analyseebene in Form von Situationsdefinitionen), allerdings nicht global anhand einer Vielzahl von Charakteristika, sondern verhaltensspezifisch im Zusammenhang mit aggressiven Interaktionen. Es wird sich zeigen, inwieweit damit den von STOKOLS (1978) und ITTELSON et al. (1977) vorgetragenen Postulaten an weitere empirische Arbeiten Rechnung getragen werden kann.

#### 4.4.4 Persönlichkeit und Umwelt

Indem die bisher besprochenen Paradigmen anstreben, Verhaltensregularitäten in verschiedenen Umwelteinheiten (Behavior-Setting-Ansatz), konsensuale Perzeptionen von Umweltgegebenheiten (Studien zur Umweltwahrnehmung) oder konsensuale Bewertungen ökologischer Systeme (Arbeiten zum sozialen Klima etc.) zu identifizieren, vernachlässigen sie damit definierbaren möglicherweise überdauernde interindividuelle Differenzen. Die Systematik dieser zu identifizieren, ist Ziel vorliegender Arbeiten zum Zusammenhang von Persönlichkeit und Umwelt.

Von eher theoretischem Interesse ist der Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Umwelt für ein in der Differentiellen Psychologie (und nicht nur dort) virulentes Thema. Das Bestreben, uneingeschränkt gültige Modelle zur maximalen Erklärung von Verhaltensrelevanz zu entwickeln und unter-

schiedliche Auffassungen hinsichtlich verantwortlicher Quellen der Variation kennzeichnet einen mittlerweile betagten Streitpunkt verschiedener psychologischer Teildisziplinen.

LANTERMANN (1980) weist darauf hin, daß nach wie vor in der Differentiellen Psychologie Auffassungen vertreten werden, die entweder in der Person oder der Situation bzw. Reizkonstellation die ausschließliche Ursache für ein beobachtetes Verhalten und dessen Variation annehmen.

Für den vorliegenden Zusammenhang von Interesse und in Darstellungen umweltpsychologischer Paradigmen diskutiert (sowohl bei CRAIK, 1977 als auch bei STOKOLS, 1978 und im von GRAUMANN, 1978 herausgegebenen Band) sind allerdings weniger "trait"-Konzepte oder situationistische Ansätze (vgl. auch die Kritik von BOWERS, 1973), sondern vielmehr Modelle, die Person-Umwelt-Wechselwirkungen postulieren (vgl. WATERS, 1980).

Frühe Konzepte, auf die sich Vertreter des "modernen" Interaktionismus, wie ARGYLE (1977), ARGYLE & LITTLE (1972), BEM & FUNDER (1978), BOWERS (1973), EKEHAMMAR (1974), ENDLER & HUNT (1966, 1968), ENDLER & MAGNUSSON (1976), MAGNUSSON (1976), MAGNUSSON & ENDLER (1977), MISCHEL (1977) und SARASON et al. (1975) berufen, sind:

- TOLMANS (1951) Verhaltensgleichung  $B=f(S,H,T,P)$ , Verhalten resultiert aus einer Wechselwirkung von Umwelt-Stimulus (S), Erbanteil (H), vergangener Lernerfahrung (T) sowie physiologischem Anreiz (P);
- LEWINS (1936) Verhaltensformel  $B=f(P,E)$ , Verhalten resultiert aus einer Interaktion zwischen Persönlichkeit (P) und psychologischer Umwelt (E);
- MURRAYS (1938) need-press-Theorie sowie
- KANTORS (1924) Postulat, als Analyseeinheit der Psychologie "das Individuum, wie es mit den verschiedenen Arten von Situationen interagiert, welche die Verhaltensumstände konstituieren" (KANTOR, 1924, S. 92, Übers. nach LANTERMANN, 1980, S. 38) zu wählen.

In SELLS Aufsatz "An Interactionist Looks At The Environment" (1963) zeigt sich bereits im Titel die enge Verknüpfung zwischen interaktionistischem Ansatz und Interesse an Umweltkonzeptualisierungen. Damit sind einige wesentliche Vorläufer

"moderner" interaktionistischer Formulierungen identisch mit denen, die in einen engen Zusammenhang mit umwelt-psychologischen Konzepten gebracht werden (vgl. Kap. 4.3).

Für MISCHEL (1976) besteht eine wesentliche Aufgabe interaktionistischer Forschungsbemühungen darin, auf der "Person-seite" Enkodierungsstrategien und personale Konstrukte, also kognitive Transformationen der Umgebung, der Situation oder des Stimulus zu konzeptualisieren; mithin eine Untersuchung dessen anzustreben, was HOLTON (1965) den kybernetischen Akt der Übersetzung wahrgenommener Realität in kognitive Einheiten nennt.

Auf der "Situationsseite" besteht die Notwendigkeit, Klassifikationen nach Verhaltensangemessenheiten und situativen Zwängen etwa im Sinne PRICE & BOUFFARDS (1974) zu erarbeiten. In Kapitel 5 dieser Arbeit wird hierauf noch näher eingegangen.

Die "Basis-Aussagen" des interaktionistischen Modells der Persönlichkeit werden von MAGNUSSON & ENDLER (1977) folgendermaßen zusammengefaßt:

- Individuelles Verhalten ist Ergebnis einer fortwährenden multidirektionalen Interaktion oder Rückkopplung zwischen dem Individuum und den Situationen, in denen es sich aufhält.
- Das Individuum nimmt an diesem Interaktionsprozeß aktiv und absichtsvoll teil.
- In diesem Interaktionsgeschehen stellen kognitive und motivationale Faktoren die wesentlichen personalen Determinanten dar.
- Auf der situativen Seite ist es die psychologische Bedeutung der Situation, die das Verhalten des Individuums entscheidend beeinflußt.  
(Übers. nach LANTERMANN, 1980, S. 39).

STOKOLS (1978) äußert die Hoffnung, daß interaktionistische Modelle das adäquate Verständnis transsituativer Variabilität von Person-Umwelt-Beziehungen ermöglichen. Allerdings sei es notwendig, zuvor Situationsdimensionen zu identifizieren, was Aufgabe einer ökologischen Psychologie sei (bei STOKOLS eng im Sinne der in Kap. 4.4.1 dargestellten Ansätze gefaßt; vgl. auch LEWIS, 1978). Dazu sei es notwendig, Situationen nach verhaltensrelevanten Dimensionen zu kategorisieren. Angestrebtes Ziel von Arbeiten zur Person x Situation-Interaktion sei schließlich die Identifizierung person-

spezifischer Orientierungen gegenüber der Umgebung, also individueller Vorlieben bestimmter situativer Gegebenheiten. Im empirischen Teil dieser Arbeit sowie in Kap. 5 wird sich zeigen, inwieweit eine Analyse verhaltensspezifischer Interaktionssituationen durch die dargestellten theoretischen Implikationen und Postulate an empirischen Studien (die Analogie zu Zielen der vorliegenden Arbeit dürfte deutlich geworden sein) interaktionistischer Ansätze angeregt werden kann.

#### 4.4.5 Kognitive Verarbeitung von Umwelt

Auch die vorausgehenden Abschnitte beschäftigen sich mit Prozessen kognitiver Verarbeitung von Umweltgegebenheiten. Dort war die Rede von perzeptiven, kognitiven und affektiven Aspekten. Im folgenden soll kurz ein umweltpsychologisches Paradigma erwähnt werden, das Interesse an der überdauernden kognitiven Repräsentation der größeren räumlichen Umwelt ("large scale environment") hat und damit Fragen danach beantworten will, wie Individuen Informationen über räumliche Arrangements und Eigenschaften ihrer Umgebung aufnehmen, kodieren, speichern, abrufen und dekodieren (vgl. DOWNS & STEA, 1973; MOORE & DOLLEDGE, 1976).

STOKOLS (1978, S. 261) weist darauf hin, daß das für diese Prozesse konzipierte hypothetische Konstrukt "cognitive map" (das mentale Abbild der räumlichen Umwelt) abgegrenzt werden muß vom Konzept "cognitive schemata" (z.B. Ziele, Wertvorstellungen, Einstellungen) und von Manifestationen kognitiver Repräsentationen, wie Kartenskizzen, Plänen oder verbalen Deskriptionen. Prominente Beispiele für Studien zu "cognitive maps" liegen bei LYNCH (1960) sowie MILGRAM & JODELET (1976) vor.

Gegenwärtige Forschungsbemühungen befassen sich mit der längerfristigen ontogenetischen Entwicklung raumbezogener Kognitionen (von egozentrischer zu koordinativer Orientierung), sukzessiven Entwicklungen kognitiver Abbilder bei Veränderungen der individuellen Orientierung gegenüber der Umwelt sowie interpersonalen und interkulturellen Differenzen (nähere Ausführungen dazu bei STOKOLS, 1978).

Da für den vorliegenden Zusammenhang die überdauernde topographische Repräsentation der größeren räumlichen Umwelt, wie sie in Arbeiten zur Analyse von kognitiven Abbildern angestrebt ist, weniger interessiert, erübrigt sich eine ausführlichere Darstellung dieses Paradigmas.

#### 4.4.6 Umwelt und adaptive Funktionen

Die Frage danach, wie sich Menschen an verschiedene Umweltgegebenheiten anpassen, auf diese einwirken und reagieren, stellt sich nicht nur in der Psychologie, sondern auch der Ethologie, Anthropologie und Psychobiologie.

Besonderes Interesse wird in der psychologischen Literatur den Auswirkungen stresserzeugender Umweltbedingungen gewidmet. In Kapitel 3 wurde bereits auf Studien eingegangen, die den Zusammenhang von Umgebungsfaktoren und aggressivem Verhalten aufzudecken versuchen. Weiterhin wurden physiologische Variablen, wie Blutdruck, Adrenalinsekretion und Hautwiderstand im Rahmen der Stressforschung untersucht (vgl. STOKOLS, 1978). Auf den beeinträchtigenden Einfluß von Lärm auf die Lösung von Aufgaben weisen beispielsweise Studien von BOGGS & SIMON (1968) und WEINSTEIN (1974) hin, EVANS (1975) und KLEIN (1979) untersuchten den Einfluß von Dichte auf die gleiche abhängige Variable, COHENs Studien (z.B. 1978) berichten über die Beeinträchtigung der Aufmerksamkeitskapazität durch Umweltstress.

Das Ergebnis einer Vielzahl von Studien zur Bedeutung medierender kognitiver Variablen wird im Titel eines Aufsatzes von SHERROD et al. (1977) markant zusammengefaßt: "the more control, the better". Dieses Resultat fand sich bereits im Zusammenhang mit der Beeinflussung aggressiven Verhaltens durch Umgebungsfaktoren in Kap. 3.

Weniger extraordinären Umgebungsaspekten und Verhaltensvariablen wendet sich die "Proxemics"-Forschung zu. Der Anthropologe HALL (1959; 1963; 1966; 1974) prägte den Terminus "proxemics", definiert als "the interrelated observations and theories of human use of space as a specialized elaboration of culture" (1966, S. 1). Bei der Proxemics-

Forschung (vgl. auch ARGYLE, 1967; ARGYLE & DEAN, 1965; HOROWITZ et al., 1974; LIEBMAN, 1970; SOMMER, 1969; WATSON, 1970; WATSON & GRAVES, 1966) zeigen sich enge Berührungspunkte umweltpsychologischer Fragestellungen mit anderen Disziplinen, z.B. der Kulturanthropologie (BOESCH, 1978; 1981), der Entwicklungspsychologie (vgl. MCGURK, 1977; WALTER & OERTER, 1979) oder der Ethogenic Theory (HARRÉ & SECORD, 1976).

Proxemics-Studien beschäftigen sich unter verschiedenen Perspektiven mit räumlichem Verhalten als Faktor, der soziale Interaktionen beeinflusst:

Arbeiten zum persönlichen Raum befassen sich mit Verhaltensweisen, die die Etablierung und Aufrechterhaltung persönlicher Distanzzonen bewirken. Untersucht und theoretisch konzipiert wurde dabei der Zusammenhang verbaler und non-verbaler Komponenten (z.B. im Rahmen ARGYLE & DEANs, 1965 Equilibrium-Theorie). Neuerdings (z.B. PATTERSON, 1976) werden auch Prozesse der Zuschreibung von Erregung als medierende Faktoren konzipiert. Als differentielle Variablen werden Kulturzugehörigkeit, Alter, Geschlecht, sozioökonomischer Status sowie eine Reihe weiterer individueller, interpersonaler und situativer Faktoren reflektiert.

Territoriales Verhalten ist ein bekanntes Thema aus der Zoologie. Im Humanbereich sind allerdings eher Resultate territorialen Verhaltens kognitiver und sozialer Art, wie Respektierung territorialer Zonen, (Verminderung von) Furcht vor kriminellen Akten, Eindruck von Vertrautheit mit und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Region sowie Relationen zwischen sozialer Dominanz und territorialem Verhalten von Interesse. Auch hier vermittelt die Arbeit von STOKOLS (1978) einen aktuellen Überblick.

Auf den Zusammenhang zwischen Dichte und aggressivem Verhalten wurde bereits an anderer Stelle (Kap. 3.2.3) eingegangen. Die dort als zentral herausgearbeitete Differenzierung zwischen Dichte als physikalischer Bedingung und Enge (crowding) als psychischer Erfahrung bzw. motivationalem Zustand erweist sich auch in Studien zum Einfluß auf andere Variablen, wie Reizüberflutung, Reduktion von Privat-

heit, Überbevölkerung und Erregungszuschreibung als wegweisend für weitere Analysen.

KRUSE (1980) stellt einer Reihe von unterschiedlichen Privatheitskonzeptionen eine allgemeine Definition voran: "Privatheit ist Kontrolle".

Ausführlich werden die Konzepte von ALTMAN (1975, "Privatheit als interpersonaler Grenzkontrollprozeß", "Kontrolle und Management interpersonaler Interaktion"), KELVIN (1973, sozialpsychologische Theorie der Privatheit mit Schlüsselkonzepten "soziale Norm" und "Machtausübung") sowie LAUFER, PROSHANSKY & WOLFE (1973, psychologische Funktionen von Privatheit im Lebenszyklus und Beeinflussung durch Situationsfaktoren) besprochen. Auch STOKOLS (1978) hält die genannten Konzepte für zentral. KRUSE (1980, S. 201 ff) arbeitet resümierend eine Konzeption von Privatheit unter interaktionaler und damit sozialpsychologischer Perspektive als verbindliches Bezugssystem für weitere Studien heraus. "In diesem Sinne kann das Aushandeln von Privatheit dem ... interaktional gemeinten, in der Sozialpsychologie üblichen Konzept der 'Definition der Situation' zugeordnet werden" (S. 202).

Damit wird für einen bestimmten Gegenstand eines umweltpsychologischen Paradigmas eine Konzeption postuliert, die seiner allgemeinen Beschreibung ("The central concern of proxemics is the manner in which people use space as a means of regulating social interaction", STOKOLS, 1978, S. 270) in hohem Maße zu entsprechen scheint, deren Implikationen allerdings theoretische Modelle und Untersuchungen in umweltpsychologischen und sozialpsychologischen Studien nur äußerst selten gerecht werden. In Kapitel 5 dieser Arbeit wird hierauf noch näher eingegangen.

Das Forschungsparadigma "Umwelt und adaptive Funktionen" kann für den vorliegenden Zusammenhang in einigen Punkten nutzbar gemacht werden.

Arbeiten zu stresserzeugenden Umweltbedingungen lassen grundsätzlich annehmen, daß diese auch in Institutionen wie Schulen zu erwarten sind und verweisen auf einen möglichen Einfluß auf soziale Interaktionen, also auch aggress-

sive. Da sich in vorliegenden Studien die Einbeziehung kognitiver Moderatorvariablen als unerlässlich zur Erklärung des Einflusses von Streßbedingungen erwies, müssen diese auch in der vorliegenden Untersuchung eruiert werden.

Ein weiterer gewinnbringender Hinweis des dargestellten Paradigmas betrifft räumliches Verhalten. Grundsätzlich kann für den vorliegenden Zusammenhang angenommen werden, daß feldspezifische Auseinandersetzungen, z.B. physischer Art, durch allgemein in der Proxemics-Forschung erörterte Mechanismen (Beurteilungen, normative Vorstellungen etc.) reguliert werden. Sozialen Beurteilungen in Frage stehenden räumlichen Verhaltens (z.B. Voraussetzungen für die resultierende Beurteilung "unangemessen" und "aggressiv") sollte daher Aufmerksamkeit geschenkt werden.

#### 4.5 Umweltpsychologische Studien zu Ausbildungsinstitutionen

Im folgenden Überblick über umweltpsychologische Studien zu Ausbildungsinstitutionen sollen nicht nur Arbeiten referiert werden, die in bezug auf die vorliegende Fragestellung unmittelbar relevant sind. Vielmehr soll ein Eindruck über explizit ökopsychologische Arbeiten zum Feld vermittelt werden, um damit eine Einordnung und Abgrenzung der vorliegenden Studie zu ermöglichen. Am Ende des Abschnittes werden dann - wie auch schon in den vorigen Kapiteln - die Anregungen, die den referierten Arbeiten für die eigene Themenstellung entnommen werden können, zusammengestellt.

Zahlreiche Arbeiten versuchen, Aspekte schulischer Umwelten in einen Zusammenhang mit je nach Fragestellung unterschiedlichen Kriteriumsvariablen zu bringen. (Auf Arbeiten zu aggressivem Verhalten wurde bereits in Kap. 2.5 eingegangen.)

Neben diesen eher anwendungsbezogenen Studien bzw. Arbeiten mit nicht explizit umweltpsychologischer Fragestellung (wie etwa Vergleich unterschiedlicher Schulformen) können Schulen zudem als ökologische Systeme angesehen werden, an denen umweltpsychologische Konzepte mit Vorliebe exemplifiziert werden.

Das gilt zum einen im Hinblick auf spezifische institutionelle Charakteristika (vgl. MEHRABIAN, 1978) als auch für Ansätze weiteren Geltungsbereichs, wie etwa BARKERS (1968) Manning-Konzept (vgl. Kap. 4.4.1), die häufig an Schulen exemplarisch zur Anwendung gebracht wurden (BARKER & GUMP, 1964). Auch die im Vergleich zu anderen Feldern und Institutionen umfangreiche Literatur zur Erfassung von Merkmalen des sozialen Klimas (vgl. Kap. 4.4.3) deutet auf ein besonderes Interesse umweltpsychologischer Forschung an Schulen hin. Zusammenfassend kann also davon ausgegangen werden, daß zur Erfassung funktionaler (Verhaltens-), phänomenaler (Erlebens-) und struktureller Merkmale von Lernumwelten eine Vielzahl von Anstrengungen unternommen werden.

Innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte wurde eine Reihe von Studien hauptsächlich in den USA, aber auch in Großbritannien, Australien und der Bundesrepublik zu einer Schulform durchgeführt, die im Unterschied zur traditionellen Schule, der "egg carton construction" (GUMP, 1975, S. 52), als Schule mit "open design" (ibid.), "open education" (PROSHANSKY & WOLFE, 1975; KRASNER, 1980), "alternative school" (ELLISON & TRICKETT, 1978; SIEGEL, 1976), "alternative open living school" (LaPANSE, 1977) oder in Highschools "open campus program" (ROSEN, 1974) bezeichnet wird. GUMP & GOOD (1976) weisen darauf hin, daß mit der Bezeichnung "open school" sowohl physikalische Merkmale (Schulen mit wenigen bzw. variablen Innenwänden) als auch - wiederum in der Terminologie BARKERS - das Programm für Schüler (freie Wahl von Fächern, Eigenaktivitäten etc.) gemeint sein kann und entsprechende Verwechslungen resultierten. In der Studie von 1976 unterbreiten sie einen Vorschlag zur Erfassung der Relation von Design und Programm, da ihrer Ansicht nach ein offenes Schuldesign nicht unbedingt zu einem offenen Programm führe. Die Methode zur Messung der Relation von Design und Programm umfaßt Verfahren direkter Beobachtung und Aufzeichnung von bestimmten Teilen der Schulumgebung, die von repräsentativen Schülern an typischen Schultagen frequentiert werden, sowie Befragungen von Lehrern.

GUMP (1975) vergleicht Schulen unterschiedlichen Designs anhand verschiedener "segments", BARKEPs öko-behavioralen Untersuchungseinheiten (Synomorphe) ähnliche Elemente. Die Datensammlung erfolgt bei ihnen anhand eines "chronicles" exemplarisch für einige "pilot children", welche sich im Verlaufe eines Unterrichtsvormittags in den verschiedenen Segmenten aufhalten (vgl. BARKERS, 1963, Ausführungen zur "stream of behavior" sowie SCHOGGENs, 1963, Konzept der "environmental force unit"). Obwohl einzelne Ergebnisse für den vorliegenden Zusammenhang von weniger Interesse sind, sollen einige kurz angesprochen werden, um damit zu demonstrieren, welche Art von Aussagen die geschilderte Untersuchungstechnik ermöglicht: GUMP kommt zu dem Ergebnis, daß jüngere Schüler in Schulen offenen Designs mehr zentrale Plätze benutzen, mehr Lehrpersonen treffen, mehr Zeit ohne Zusammenhang zu Schulfächern in der Schule verbringen und häufiger von Lehrern aktiv angeleitet und stimuliert werden.

In der vorliegenden Literatur zu alternativen Schulformen ist eine gewisse Diskrepanz zwischen theoretischen Vorstellungen und angestrebten Zielen (z.B. PROSHANSKY & WOLFE, 1975), die sich beispielsweise in einer Zwischenüberschrift bei KRASNER (1980) "the teacher as environmental designer" äußert, und empirischen Ergebnissen zu konstatieren. In der Interpretation von Untersuchungsergebnissen deutet sich nicht selten eine gewisse Enttäuschung über das geringe Ausmaß gefundener Unterschiede an (z.B. GUMP, 1975). In der Erklärung nicht nachgewiesener Unterschiede des Verhaltens in und Erlebens von Schulen verschiedenen Designs werden dann häufig Aspekte herangezogen, die sich eher auf die betreffenden Personen beziehen (unverändertes, dem innovativen Design nicht entsprechendes Lehrerverhalten, bei Schülern mit Vorerfahrungen in Schulen traditionellen Designs zu kurze Eingewöhnungszeit; vgl. GUMP & GOOD, 1976; GUMP, 1978).

Weitere Studien zu alternativen Schulformen befassen sich mit dem Zusammenhang von Leistung, Schulklima und affektiven Verhaltenskomponenten (LaPANSE, 1977; SIEGEL, 1977), internaler vs. externaler Kontrolle (ROSEN, 1974), wobei sich

Aussagen über korrelative Zusammenhänge teilweise lediglich auf Vergleiche verschiedener Testergebnisse stützen (LaPANSE, 1977).

Auch die Studien an der Universität Konstanz von FEND und Mitarbeitern (1976) beschäftigen sich mit verschiedenen Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule) und untersuchen neben Verhaltensdimensionen, wie Angst und Erfolgszuversicht, auch abweichendes Verhalten. Innerhalb des bei allen Schulformen identifizierten Verhaltenssyndroms "abweichendes Verhalten" finden sich Cluster, die sich als "Mogelfaktor", "Rowdytum", "Tendenz zum Absentismus" charakterisieren lassen und gleichzeitig schulspezifische Formen abweichenden Verhaltens darstellen:

in Realschulen und Gymnasien überwiegen Mogeltechniken, in Hauptschulen und Gymnasien rowdyhaftes Verhalten, in Gesamtschulen zusätzlich die Tendenz zum Absentismus. Die Studien von FEND et al. erlauben allerdings über eine Konstatierung relativ grober korrelativer Zusammenhänge hinaus keine aufschlußreichen Detailaussagen, etwa über Kausalbeziehungen, zumal erklärte Absicht der Autoren in der Erfassung schulformspezifischer Sozialisationseffekte liegt.

Wie in anderen sozialisatorischen Umwelten werden auch in Schulen intendierte Lerneffekte veranstaltet (vgl. CAESAR, 1979). Besondere Aufmerksamkeit wird deshalb sowohl in der wissenschaftlichen als auch der öffentlichen Diskussion um neue Schulformen der Frage gewidmet, welchen Einfluß alternative Konzepte auf das Leistungsverhalten der Schüler haben. GUMP (1980) weist auf eine Reihe vorliegender Ergebnisse zu wesentlichen Moderatorvariablen, wie soziographische Merkmale, Intelligenzquotient, Fachspezifik, Lehrereigenschaften, hin, die vorschnelle Interpretationen der Tendenz, alternativen Schulformen sowohl positiven als auch negativen Einfluß auf Leistungsverhalten zuzuschreiben, relativieren.

Im Anschluß an BARKER und GUMPS (1964) Studien wurden eine Reihe von Untersuchungen zum Einfluß der Größe von Schulen

durchgeführt. WILLEMS (1967) berichtet über zwei Felduntersuchungen zum Zusammenhang des Drucks zur Teilnahme an High-school-Aktivitäten, Schulgröße und Randständigkeit in der Schülerpopulation. Marginale Schüler berichten in den durchgeführten Interviews im Unterschied zur Majorität der Schüler nur in großen Schulen von geringem Druck zur Teilnahme an Schulaktivitäten, in kleinen Schulen dagegen ließ sich kein Unterschied finden.

WICKER (1968) fand, daß Schüler in kleinen Schulen eher von Erfahrungen, gefordert und gebraucht zu werden, wichtige Aufgaben zu verrichten, und Selbstvertrauen berichten, und führt das im Rahmen des Manning-Konzeptes darauf zurück, daß in kleinen Schulen mehr verantwortliche Positionen von den Schülern eingenommen werden.

In einer weiteren Studie berichtet WICKER (1969) von erhöhter kognitiver Komplexität bei Schülern kleiner Schulen und führt das auf erhöhte Frequenz und Intensität von Interaktionen mit ihrer Umgebung zurück.

Der Einfluß physikalischer Umgebungsbedingungen interessiert außer unter dem Gesichtspunkt von Design und Größe auch hinsichtlich der Entstehung und des Einflusses von Dichtebedingungen. Grundsätzlich finden sich auch in den Arbeiten über Schule zu bereits in Kap. 3.2.3 und 4.4.6 erwähnten nicht feldspezifischen Arbeiten analoge Ergebnisse. Für Kinder in Vorschulen untersuchte SMITH (1974) den Effekt von Dichte in Abhängigkeit von erreichbaren Ressourcen und fand bei Abnahme physikalischer Verhaltensressourcen (Spielzeug, Geräte) mehr Interaktionen, mehr Großgruppen, weniger Einzelgänger, mehr aggressives Verhalten und mehr Streßverhalten, insgesamt aber auch damit kreativeres und vielfältigeres Spielverhalten. O'CONNER (1975) fand in einer vergleichenden Untersuchung, daß Anwesenheit von mehr Erwachsenen zu weniger Sozialkontakten, verringerter Aufmerksamkeit gegenüber anderen Kindern und mehr Unterstützung durch Erwachsene führt. FAGOT (1977) vergleicht Schulen hoher relativer Personendichte in den Niederlanden mit Schulen mittlerer und geringerer Dichte in den USA. In den niederländischen Schulen fand

FAGOT mehr positive Interaktionsformen und andere Umgangsformen (mehr Direktivität, z.B. Einschränkung freier Auswahl von Plätzen und Material) unter den Schülern.

HUTT & VAIZEY (1966) berichten über eine Zunahme von aggressiven Interaktionen unter Crowding-Bedingungen im Kindergarten.

In einer vergleichenden Studie von GINSBURG et al. (1977) wird berichtet, daß auf einem kleinen Spielplatz signifikant häufiger Auseinandersetzungen stattfinden als auf einem größeren. Es sind auch häufig mehr als zwei Kinder involviert. Allerdings sind die aggressiven Episoden von kürzerer Dauer.

Auf Implikationen vorliegender Untersuchungen zum Zusammenhang von Dichte und Aggression wurde bereits an anderer Stelle (Kap. 3.2.3) hingewiesen. In der vorliegenden Literatur zeigt sich eine je nach Schultyp unterschiedliche Konzeption von Untersuchungen zum Zusammenhang von Dichte und (allgemein gefaßt) sozialem Verhalten. Während in den Grundschulen konkrete Situationen wie Unterricht, Spielplätze etc. in ihrem Einfluß auf soziale Verhaltensweisen (u.a. aggressives Verhalten) untersucht werden, interessieren in Höheren Schulen unterschiedliche Umwelten im Hinblick auf komplexe Verhaltensweisen wie Beteiligungen an feldspezifischen Entscheidungen oder eher kognitive Variablen im Zusammenhang damit. Zusammenfassend können die (hauptsächlich den Vorschulbereich betreffenden) Ergebnisse zur Dichte so interpretiert werden, daß Aspekte des Schulsettings mit Verhaltensaspekten (u.a. auch aggressivem Verhalten) in der Form zusammenhängen, daß materielle Gegebenheiten (Architektur, zur Verfügung stehende Ressourcen) oft die Voraussetzung für die Entstehung von räumlicher Dichte darstellen, subjektive Eindrücke von Enge jedoch (vgl. Kap. 3.2.3) sowie Verhaltenseffekte von einer großen Anzahl weiterer Faktoren abhängig sind, physische Dichte mithin eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Auftreten von Enge (vgl. SCHOPLER & STOCKDALE, 1977) darstellt.

Qualitative Beschreibungen von Grundschulen liegen in großer Zahl vor. So liefert WOLCOTT (1975) eine Analyse aus einer ethnographischen Tradition. DOYLE (1977) und WOLCOTT (1973) betonen die Bedeutung wichtiger Personen in der Erziehungsumwelt, GOETZ (1976) und ERICKSON (1977) beschreiben Verhalten von Schülern in spezifischen Situationen. GUMP (1978) ist der Auffassung, daß derartige qualitative Beschreibungen dazu dienen können (und teilweise auch so konzipiert sind), relevante untersuchungswerte Variablen aufzufinden.

Neben pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Arbeiten (vgl. die Zusammenfassung bei DUNKIN & BIDDLE, 1974) befassen sich auch einige umweltpsychologische Studien mit dem Lehrerverhalten als Variable der Schulumwelt. GUMP (1978) weist darauf hin, daß eine Beschreibung von Umwelten in frühen quantitativen Studien in einer Fokussierung auf darin befindliche Individuen bestand. So ist es auch nicht verwunderlich, daß vor allem Lehrer-Schüler-Interaktionen Relevanz beigemessen und Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Zwei Studien aus ökologischer Perspektive unterstützen PARSONS (1955) Einschätzung des Lehrers als relativ unpersönlichem, aufgabenorientiertem Sozialagent. So fand DYCK (1963) - übrigens im Rahmen der Midwest-Studien von BARKER und Mitarbeitern - daß Eltern auf verschiedene Verhaltensweisen von Kindern reagieren, während Lehrer eher Aktivität fordern.

SCHOGGEN (1975) berichtet, daß Interaktionen zwischen Eltern und Kindern häufiger, individuumbezogener und affektiv negativer sind als Interaktionen zwischen Lehrern und Kindern. Lehrer fordern Schüler eher auf, etwas zu tun, und beeinflussen ihr Verhalten erfolgreicher.

Besonders für US-amerikanische Verhältnisse wurden die Effekte von Integration versus Segregation (vgl. STEPHAN, 1978; SCHOFIELD, 1978), z.B. unter der Perspektive der Intergruppen-Relationen, also sozialpsychologischen Aspekten pädagogischer Institutionen (vgl. BAR-TAL & SAXE, 1978), thematisiert.

GUMP (1980) referiert einige Studien zur Desegregation und weist darauf hin, daß nur wenige davon tatsächliches Interaktionsverhalten (z.B. zwischen Weißen und Schwarzen) untersuchen, während das Forschungsgebiet methodisch von Selbstberichten, Papier-und-Bleistift- und soziometrischen Techniken dominiert (wenn nicht saturiert) sei. Detaillierte Untersuchungen stehen seiner Meinung nach noch aus, so könne beispielsweise informelle Resegregation in formal desegregierten Schulen dadurch entstehen, daß trotz formaler Integration nur wenige Situationen des Schulalltages diese tatsächlich ermögliche.

Der dritte Aspekt von GUMPs (1980) Referat zu sozialen Situationen in Schulen betrifft nach materiellen und personalen Komponenten analog der von BARKER vorgeschlagenen Aufteilung das "Programm". Schulen können demnach nach vorherrschenden Unterrichtsstilen differenziert werden, die verschiedenen Situationen in der Schule sind anhand der von den Schülern jeweils geforderten Betätigungen unterscheidbar. GUMP (1980, S. 567) betont, daß Programme auch temporal und geographisch abgegrenzt sind, also natürliche Subeinheiten darstellen. Er beklagt allerdings, daß eine naturalistische, nonmanipulative Erforschung der Programme noch ausstehe. Vorliegende Arbeiten würden zumeist einzelne Settings selektieren und den Rest ignorieren. Eine Ausnahme stelle eine Studie von KOUNIN & SHERMAN (1979; zit. nach GUMP, 1980) dar, in der im Rahmen des Behavior-Setting-Paradigmas 594 Schulstunden oder Umgebungssegmente aufgezeichnet wurden, um eine deskriptive Theorie von Subsettings zu entwickeln. GUMPs eigene Studien (1967; 1969) identifizierten zwanzig Umgebungssegmente eines kompletten Schulalltages mit Hilfe von Aufzeichnungen in Form von "maps". In einem weiteren Schritt wurden sodann die verschiedenen Segmente nach unterschiedlichen Beschreibungsdimensionen (z.B. Rolle des Lehrers, Schüler-Schüler-Interaktionen) kategorisiert.

Eine Reihe von Arbeiten befaßt sich in Kontinuität der Ansätze von CATTELL(1963), LEWIN (1951) und MURRAY (1959) mit Perzeption und Bewertung von Umweltgegebenheiten. Auf die Studien von MOOS und Mitarbeitern wurde bereits eingegangen

(Kap. 4.4.3). Ein der Classroom-Environmental-Scale (TRICKETT & MOOS, 1973; MOOS & TRICKETT, 1974) analoges, ebenfalls auf MURRAYs (1938) Differenzierung von "alpha" und "beta press" zurückgehendes Meßinstrument stellen SILBERGELD et al. (1976) vor. Anhand von 12 Subskalen mit je 10 Items soll konsensual perzipierter Druck von Umgebungen erfaßt werden. Eine Reihe von Dissertationen beschäftigen sich unter verschiedenen Aspekten mit dem Organisationsklima von Schulen. OZIGBO (1977) untersucht die Einschätzung des Schulklimas in Abhängigkeit von Dogmatismus und vorherrschender Ideologie zur Kontrolle von Schülern, GLICKMAN (1976) befaßt sich mit dem Zusammenhang von Organisationsklima aus der Sicht des Lehrers und dem Klima im Klassenraum aus der Sicht der Schüler. SARKE (1977) untersucht Einstellungen gegenüber der Schulumwelt bei Kindern unterschiedlicher kreativer Fähigkeiten. GUNN (1971) befaßt sich mit Schulklima Höherer Schulen in Abhängigkeit von Schulgröße, Lehrervariablen (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung usw.) und Schultyp.

Für die vorliegende Fragestellung lassen die referierten umweltpsychologischen Studien zunächst erwarten, daß sich für die allgemeine Themenstellung "Aggression und Schule" eine ökopsychologische Perspektive als lohnenswerter Untersuchungsansatz erweist.

Schulen als gebaute materielle Umwelten sind grundsätzlich in Subeinheiten segmentierbar, deren differentielle Aspekte bei der Untersuchung einer spezifischen Form sozialer Interaktionen, wie sie aggressive darstellen, nicht vernachlässigt werden sollten. Im Gegensatz zu den in Kapitel 2 referierten Studien wird dieser Aspekt durch einen (auch) umweltpsychologischen Ansatz grundsätzlich analysierbar.

Von einer vergleichenden Untersuchung (etwa wie die referierten Vergleiche von kleinen und großen Schulen, offenem und traditionellem Design) im Hinblick auf Auftretenshäufigkeit und anderen Merkmalen aggressiver Auseinandersetzungen kann hingegen nicht viel erwartet werden. Es muß statt dessen angenommen werden, daß sich die Interaktionskategorie, die

hier interessiert, nicht lediglich in Abhängigkeit von relativ groben Merkmalen wie Größe oder Form, sondern in bezug auf Besonderheiten der unmittelbaren und in spezifischen Interaktionssituationen präsenten Umweltmerkmale gestaltet.

Als grundsätzlich anregend können also die referierten Arbeiten angesehen werden, die (etwa wie GUMP, 1975; 1967; 1969) eine Segmentierung der Gesamtumwelt 'Schule' anstreben, allerdings sollte diese im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung nicht allgemeiner Art sein, sondern bereits auf die interessierende Interaktionskategorie ausgerichtet werden.

#### 4.6 Zusammenfassung

Im Anschluß an den Abschnitt über Studien zu Ausbildungsinstitutionen und zum Abschluß des Kapitels über umweltpsychologische Ansätze stellt sich die Frage, welche Anregungen und Aussagen im Hinblick auf die vorliegende Themenstellung den skizzierten und referierten Arbeiten entnommen werden können. Markant wird von MOOS (1973) eine grundsätzliche Einschätzung folgendermaßen formuliert: "The evidence indicates that ecological variables, behavior settings, dimensions of organizational structure, behavioral characteristics of milieu inhabitants, social and organizational climate, and reinforcement variables all have important impact on various indexes of aggression and violent behavior" (p. 661).

Am Schluß der jeweiligen Abschnitte wurden bereits Anregungen für die vorliegende Untersuchung erörtert. Hier sollen sie deshalb nur noch einmal knapp zusammengefaßt werden.

Aus den Darstellungen verschiedener Arbeiten der BARKER-Tradition sollte deutlich geworden sein, daß Bestrebungen einer "Weitwinkel"-Perspektive mit dem Versuch einer umfassenden Deskription bestimmter Umwelten für den vorliegenden Zusammenhang unbefriedigend bleiben müssen, da sie notwendigerweise auf der Verhaltens- bzw. Interaktionsseite ein zu grobmaschiges Analysenetz anlegen (vgl. MUMMENDEY & LINNEWEBER, 1981).

Gegen die Isolierung einzelner Umgebungsvariablen andererseits ist bereits argumentiert worden, so vertritt beispielsweise SPILHAUS (1968) die Auffassung, daß es Zeit sei, komplexe Umgebungen zu analysieren. Damit kann allerdings für den vorliegenden Zusammenhang nicht gemeint sein, im Sinne der Studien zur Umweltwahrnehmung und Umweltbewertung auf eine überdauernde Repräsentation und Bewertung etwa im Hinblick auf qualitative unterschiedliche Merkmale (z.B. open vs. closed design) abzielen. Auch Umweltanalysen durch recht globale Verhaltens- und Interaktionsaspekte, wie z.B. Frequenz und Dauer von Unterhaltungen in Abhängigkeit von verschiedenen Umweltgestaltungen bei Studentenwohnheimen (BAUM & VALINS, 1977), können nicht als Vorbild dienen.

Es muß vielmehr der Versuch unternommen werden, die interessierende Interaktionskategorie (aggressives Verhalten) in dem interessierenden Feld (Schule) dadurch zu analysieren, daß darin auffindbare Situationen, die durchaus analog Behavior-Settings charakterisierbar sind, in ihrem differentiellen Einfluß auf eben das interessierende Verhalten analysiert werden.

Als Format einer derartigen Analyse kann - wie sich auch im folgenden Kapitel zeigen wird - das einer Situationstaxonomie gewählt werden, allerdings nicht über verschiedene Verhaltensweisen, wie von MOOS (1974) aufgezeigt, der als Möglichkeit der empirischen Entwicklung einer Situationstaxonomie eine Beschreibung von Situationen durch Ähnlichkeit des in ihnen stattfindenden Verhaltens vorschlägt. Statt dessen muß eine verhaltensinteraktionsspezifische Umwelttaxonomie angestrebt werden, womit beispielsweise auch WALTERS (1972) Vorstellungen entsprochen wird, daß systematische Umweltbeschreibungen immer nur in bezug auf ein konkretes Verhaltenssystem zu leisten sind.

## 5. Der situative Kontext aggressiver Interaktionen

Während das Schwergewicht der bisherigen Darstellung die "Umweltseite" der vorliegenden Fragestellung betraf, ist der Ausgangspunkt des folgenden Kapitels die "Individuumseite", besser die "Individuenseite". Dabei wird sich allerdings zeigen, daß bei einer - wie soeben angedeutet - Konzeption aggressiven Verhaltens als sozialer Interaktion eine Einbeziehung des Kontextes und damit eine Reflektion von Aspekten der "Umweltseite" unabdingbar wird. Hier deutet sich eine Analogie zu einer - allerdings in anderem Zusammenhang - von WICKER (1972) formulierten These an, daß nämlich jede Konzeption von Umgebung, die Komponenten dichotomisiert in "environmental" und "nonenvironmental", unzweifelhaft komplexe Interrelationen simplifiziere.

Die Notwendigkeit eines interaktiven, also nicht akontextualen Aggressionskonzeptes entspricht aktuellen Diskussionen vor allem europäischer Sozialpsychologen zum Stand ihrer Disziplin allgemein. Im folgenden Kapitel soll deshalb, ausgehend von dieser Diskussion, das hier gewählte sozialpsychologische Aggressionskonzept kurz vorgestellt werden, um anschließend Ansätze zu referieren, die Situationskontexte von Interaktionen entweder explizit empirisch systematisieren oder in theoretische Formulierungen integrieren.

### 5.1 Neuorientierung sozialpsychologischer Forschungsfragestellungen

Wer innerhalb der letzten Dekade sich nicht nur mit US-amerikanischer Sozialpsychologie beschäftigt hat, wird ein Mißbehagen einer zunehmenden Zahl von Autoren an theoretischen Formulierungen und experimentellen Paradigmen konstatiert haben (zum ost-westlichen Theoriegefälle vgl. auch die Notiz von ELLGRING & ASENDORPF, 1978). So titulierten MERTENS & FUCHS (1978) ihre Publikation "Krise der Sozialpsychologie?" (GRAUMANN, 1979 legt Wert auf das Fragezeichen). SECORD (1977) spricht von "social psychology in search of a paradigm" und SHAVER (1974) schreibt über "European perspectives on the crisis in social psychology".

GRAUMANN (1979), der unlängst die Krisendiskussion in der Sozialpsychologie mit Hilfe der von DUVAL & WICKLUND (1972; vgl. FREY et al., 1978) entwickelten "Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit" analysierte, listet einige Merkmale der Disziplin auf, die im Zustand erhöhter Selbstaufmerksamkeit der Sozialpsychologie aktualisiert und intensiviert werden:

- das Selbstverständnis als Vertreter einer nomothetischen Disziplin,
- das Primat der experimentellen Methodik,
- die Präferenz ethisch fragwürdiger Forschungstechniken,
- die mangelnde Relevanz hinsichtlich gesellschaftlicher und beruflicher Praxis,
- der (nicht nur) amerikanische "Provinzialismus" der Theoriebildung,
- der bürgerliche Charakter.

Überlegungen, die den Forschungsgegenstand betreffen, sind für den vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse. Damit soll keinesfalls die Relevanz einer Methodendiskussion - zumal in der Aggressionsforschung - und der Reflektionen hinsichtlich des Anwendungsbereiches ignoriert werden. Zudem erscheint eine isolierte Betrachtung der genannten kritischen Punkte ohnehin nicht angemessen.

Der Titel des bereits zitierten Aufsatzes von GRAUMANN (1979) markiert einen zentralen Aspekt der Diskussion um den Gegenstand sozialpsychologischer Forschung: "Die Scheu des Psychologen vor der Interaktion. Ein Schisma und seine Geschichte". GRAUMANN faßt eine Einschätzung STEINERS (1974) zur Entwicklung der sozialpsychologischen Forschung seit 1960 folgendermaßen zusammen:

- "1) Die Sozialpsychologie ist im ganzen etwa seit den sechziger Jahren 'individualistischer' geworden, d.h. noch Individuum-zentrierter als sie es ohnehin schon war. Als Belege können dienen die Präokkupation mit Attitüden, Dissonanz und eine sehr individualistische 'social-perception'-Forschung; jetzt ist es Attribution.
- 2) Auch in der Blütezeit der (experimentellen) Kleingruppenforschung dominiert die individualistische Perspektive, z.T. theoretisch provoziert durch LEWINs kognitivistisches Konzept des (individuellen) 'Lebensraums'." (p. 295)

Eine Trendwende ist nach Auffassung GRAUMANNs entgegen STEINERs Prognose auch bis Ende der siebziger Jahre nicht eingetreten, so daß die Bilanz nach wie vor als aktuell angesehen werden kann.

Berichterstatter über den Stand der Sozialpsychologie beschränken sich allerdings nicht auf je nach Auffassung unterschiedlich akzentuierte Mängellisten, sondern unterbreiten auch Sanierungsvorschläge:

- In sozialpsychologischer Theoriebildung und empirischer Praxis sollte die individualistische Perspektive aufgegeben werden zugunsten einer sozialen, es wird also eine Entwicklung angestrebt "towards a more Social Psychology" (vgl. EISER, 1980; STROEBE, 1979; TAYLOR & BROWN, 1979). Gegenstand der Betrachtung ist damit nicht nur das Individuum oder - entsprechend gängiger Definitionen der Disziplin - das individuelle Verhalten als Funktion sozialer Reize (SHAW & CONSTANZO, 1970, S. 31), sondern die Interaktion zwischen Individuen.
- Interaktionen ereignen sich nicht im sozialen Vakuum (vgl. TAJFEL, 1972; WEINSTEIN, 1969), sondern in situativen Kontexten und in Relation zu diesen. Überlegungen zur Sozialpsychologie des Experiments (BUNGARD, 1980; FARR, 1976; MERTENS, 1975) zeigen, daß auch eine experimentelle Sozialpsychologie, die diese vernachlässigt oder zu kontrollieren versucht, das nicht ignorieren sollte.

HARRÉ (1972) stellt den Zusammenhang der beiden zentralen Aspekte Interaktion und Situation (bzw. Kontext) folgendermaßen dar:

"The mechanisms responsible for the observed patterns of social interaction are the interrelations of meanings as perceived by the interactors. The way people respond is determined by the way in which they have understood the meaning of the situations in which they find themselves, and by the rules and conventions they accept with respect to those meanings." (p. 104)

Wenn hier aus einem Band der von ISRAEL & TAJFEL (1972) herausgegebenen "European Monographs in Social Psychology", deren Rezensionen (GRAUMANN, 1975; IRLE, 1975) und Replik

(TAJFEL & MOSCOVICI, 1976) auch von der Diskussion um den Stand der Sozialpsychologie zeugen, kein Sozialpsychologe, sondern der Wissenschaftstheoretiker und Philosoph HARRÉ zitiert wird, deutet das darauf hin, daß eine Berührung mit Nachbardisziplinen und Theorien wie Ethnomethodologie, Kulturanthropologie und Symbolischer Interaktionismus für die Erklärung (sozial-) psychologisch relevanter Sachverhalte gewinnbringend sein kann.

Eine derartige Stimulation und Reflektion bezüglich des Forschungsgegenstandes lassen es sinnvoll erscheinen, soziale Interaktionen nicht lediglich als Verzahnungen individuellen Verhaltens involvierter Personen zu konzipieren, wobei sich das 'Soziale' darauf beschränkt, daß das Verhalten des einen jeweils als Reaktion auf das vorausgehende Verhalten des anderen angesehen wird. Vielmehr müssen soziale Interaktionen in Relation zum sie einbettenden situativen Kontext analysiert werden. Dieser kann allerdings nicht lediglich als materielle Bühne für soziales Verhalten angesehen werden, worauf einige Plädoyers für eine Substituierung von Labor durch Feldexperimente aus Validitätsgründen abzielen (z.B. KOCH, 1976).

Der Kontext ist außerdem mit den sozialen Interaktionen insofern verknüpft, als diese erst in bezug auf ihn Bedeutung gewinnen. FORGAS (1979, S. 157 ff) stellt diese Zusammenhänge folgendermaßen dar: Nach seiner Auffassung beeinflussen komplexe soziale Umgebungen soziales Verhalten in zwei Arten:

- in physikalischem Sinne machen Aspekte der Umgebung das Durchführen einiger Handlungen möglich, anderer unmöglich;
- in symbolischem Sinne werden erst in Relation zum Kontext Beurteilungen in Frage stehender Interaktionen, z.B. im Hinblick auf Angemessenheit, möglich.

Damit sind - ausgehend von gegenwärtigen Diskussionen in der Sozialpsychologie - zwei wesentliche Aspekte skizziert, die im folgenden bezogen auf aggressive Auseinandersetzungen näher ausgeführt werden: die Analyse von Interaktionen in Relation zu spezifischen situativen Kontexten. Dabei wird sich zeigen, daß eine angemessene Konzeptualisierung durch

eine Orientierung an Reflektionen von Sozialpsychologie, kognitiver und ökologischer Psychologie geleistet werden kann (vgl. ZAVALLONI & LOUIS-GUERIN, 1979).

## 5.2 Aggressives Verhalten als soziale Interaktion

Auf die psychologische Aggressionsforschung wurde bereits in Kap. 3 eingegangen. Dort wurden Arbeiten referiert, die sich mit dem Einfluß von Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens beschäftigen. Resümierend wurde dort eine unvor-teilhafte Asymmetrie zwischen detaillierter Selektion unab-hängiger Variablen und Festhalten an topographischen Kon-zeptionen aggressiven Verhaltens mit entsprechenden experi-mentellen Operationalisierungen konstatiert. Auch wurde dar-auf hingewiesen, daß zur Interpretation experimenteller Ergebnisse die Einbeziehung kognitiver Moderatorvariablen unerläßlich wurde.

Damit zeigen sich durchaus in Kontinuität experimenteller Ansätze entscheidende Mängel reduktionistischer Perspektiven. Teilweise anscheinend widersprüchliche Ergebnisse der Unter-suchung isolierter Umgebungsvariablen resultieren aus einer bemerkenswerten Sensibilität der Resultate gegenüber Aspekten der experimentellen Situation, die Kognitionen der Versuchs-personen beeinflussen (Ursachenzuschreibungen, Kontrollier-wartungen), also nicht zu den physikalisch bestimmbaren Variablen (wie Hitze, Lärm, Dichte) zählen.

Es ergibt sich somit zunehmend die Notwendigkeit, reduktio-nistisches Vorgehen zugunsten naturalistischer Analysen auf-zugeben.

Wesentlich gekennzeichnet sind aggressive Auseinandersetzun-gen in Alltagssituationen durch ihren interaktiven Charakter, d.h. dadurch, daß sie sich als spezifische Formen sozialer Interaktion zwischen (mindestens) zwei Personen oder sozia-len Entitäten ereignen. Daß diese anscheinend banale Aus-sage in letzter Zeit von einer Reihe von Aggressionsforschern (DaGLORIA & DeRIDDER, 1977; 1979; FELSON, 1981; LEYENS, 1977; TEDESCHI, GAES & RIVERA, 1977) zur Charakterisierung eigener Forschungsbemühungen betont wird, deutet darauf hin, daß in

der Mehrzahl experimenteller Studien der psychologischen Aggressionsforschung dieser Aspekt insofern vernachlässigt wurde, als entweder die Seite des Handelnden (Aggressor) oder die Seite des Betroffenen (Opfer) reflektiert wurde (vgl. HARTUP & DeWIT, 1974).

Aggressive Interaktionen sind vermittelt durch soziale Beurteilungsprozesse. Die Interaktionspartner schätzen die Interaktionssituationen und wechselseitig evoziertes und aufeinander gerichtetes Verhalten ein, wobei Angemessenheits- und normative Erwartungen von wesentlicher Bedeutung sind (vgl. TAJFEL, 1972; TAJFEL & FRASER, 1978).

Diese Prozesse der Situations- und Handlungsdefinition nehmen Einfluß auf die Selektion jeweils eigener Re-Aktionen, indem beispielsweise bei der Definition einer Handlung als "aggressiv" Retaliation (LAGERSPETZ & WESTMAN, 1980) oder Sanktionen (KANE et al., 1976; DaGLORIA & DeRIDDER, 1977) legitim erscheinen oder bei Beurteilung einer Handlung als angemessen und gerechtfertigt kein Anlaß dazu gesehen wird.

Die Erstreckung über einen mehr oder weniger langen Zeitraum mit jeweils wechselnden typischen Positionen von Akteur und Opfer ist ein weiteres wesentliches Konstituens aggressiver Auseinandersetzungen in Alltagssituationen. Eine Konzeption aggressiven Verhaltens als spezifischer Form sozialer Interaktion (näher ausgeführt bei MUMMENDEY, 1981) muß also soziale Beurteilungsprozesse analysieren, um zur Erklärung des Verlaufs aggressiver Auseinandersetzungen beitragen zu können.

Die Aggressionsforschung wird begleitet von einer ausgiebigen Diskussion um die Bestimmung ihres Gegenstandes bzw. die Verwendung des Aggressionsbegriffs (vgl. MUMMENDEY, 1980). So gerät beispielsweise nach Auffassung GERGENS (1980, S.253) die soziale Lerntheorie der Aggression (BANDURA, 1973) in Schwierigkeiten, wenn man die Frage stellt, ob experimentell induzierte Handlungen tatsächlich aggressiv seien und nicht etwa einfach die Kopie des Modellverhaltens, also beispielsweise einer bestimmten Art zu spielen.

Je nach theoretischer Orientierung elaborierten die einzelnen Richtungen psychologischer Aggressionsforschung verschiedene Bestimmungen ihres Gegenstandes (MUMMENDEY, 1981, im Druck). Nach ZILLMANN (1979, S. 23) kann als anerkanntestes Konstituens aggressiven Verhaltens ein beim Opfer eingetretener Schaden angesehen werden. Allerdings fallen bei einem Ansatz, der die faktische Schädigung als ausschließliches Konstituens setzt (z.B. BUSS, 1961), auch zufällige Ereignisse in die Kategorie 'aggressives Verhalten'.

BUSS (1963) definierte Aggression als "a response that delivers noxious stimuli to another organism". Die Angemessenheit seiner Definition wurde von BANDURA & WALTERS (1963), FESBACH (1964) und KAUFMANN (1970) unter Hinweis auf oben genannte Schwäche angezweifelt, so daß er später (1971) den Faktor Intention (zur Schädigung) als konzeptuell notwendig akzeptierte: Aggression ist "the attempt to deliver noxious stimuli, regardless of whether it is successful". Zuvor hatte er den der behavioralen Methodologie nicht entsprechenden Faktor "Intention" unter Hinweis auf seinen teleologischen Charakter abgelehnt, später kehrt er zur Definition von DOLLARD et al. (1939) zurück. Aggression "is an act whose goal-response is injury to an organism".

Mittlerweile wird Intention als Konstituens (eben um eine Abgrenzung von zufällig eintretenden Schädigungen zu ermöglichen) allgemein akzeptiert und beispielsweise von BILLIG (1976, S. 133) sogar als wichtiger als Schaden angesehen. Allerdings weist ZILLMANN (1979) darauf hin, daß Schwierigkeiten bestehen, die unklare Bestimmung "Absicht zur Schädigung" zu schärfen, sowie allgemein im theoretischen Status und der Verwendbarkeit des Intentionskonzeptes. So bezweifeln TEDESCHI, SMITH & BROWN (1974, S. 541) grundsätzlich, daß in Laborstudien angesichts des für die Versuchspersonen rationalisierenden Effekts von "cover stories" das Kriterium "Absicht zur Schädigung" überhaupt etabliert werden kann.

Neben divergenten Auffassungen hinsichtlich notwendiger Konstitute des Aggressionsbegriffs finden sich eine Reihe

von Vorschlägen, in der Aggressionsforschung den allgemeinen Aggressionsbegriff zur Beschreibung beobachtbaren Verhaltens fallen zu lassen (KNUTSON, 1973; BARNETT, 1969). TEDESCHI et al. (1973; 1974; 1976; 1977) bevorzugen statt dessen den deskriptiven Terminus "coercive power": Es bleibt dem Beobachter vorbehalten, ein Verhalten, welches coercive power ausübt, mit dem Etikett "aggressiv" zu versehen. Mit dieser klaren Unterscheidung zwischen dem Akteur-Verhalten und seiner Beurteilung durch Beobachter (TEDESCHI et al., 1977, S. 103) vermeiden TEDESCHI und Mitarbeiter die genannten Definitionsschwierigkeiten und rücken Beurteilungs- und Interpretationsprozesse ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Damit erübrigt sich die Bestimmung aggressiven Verhaltens als wissenschaftliches Beschreibungsprädikat, indem seine Verwendung als "naives" Beschreibungs- und Beurteilungsprädikat thematisiert wird.

Die Beurteilung in Frage stehender Verhaltensweisen erfolgt allerdings nicht arbiträr, sondern anhand zu analysierender Regelmäßigkeiten, womit der Vorwurf der Beliebigkeit gegen Interpretationskonzepte (ZILLMANN, 1979) zurückgewiesen werden kann. Vorliegende Arbeiten zum Beurteilungsprozeß (z.B. DaGLORIA & DeRIDDER, 1977; TEDESCHI & LINDSKOLD, 1976; RULE et al., 1978; RULE & LEGER, 1976) "unterstützen zunächst die Wichtigkeit der Forderung, den Aggressionsbegriff als Beurteilungsergebnis einer sozialen Interaktionssituation zu betrachten ... der Terminus 'Aggression' kann offensichtlich nicht seiner Wertkonnotation (d.h. aggressives Verhalten wird gemeinhin sozial negativ bewertet) entledigt werden, ohne daß er nicht gleichzeitig des Bestimmungsstücks verlustig ginge, das ihn für Alltagsüberlegungen und wissenschaftliche Beschäftigungen interessant macht" (MUMMENDEY, 1980, S. 11ff). Damit ist bereits eines der Beurteilungskriterien genannt, die in der vorliegenden Literatur (vgl. zusammenfassend LÖSCHPER, 1981) als wesentlich herausgearbeitet wurden. Neben der Klassifikation als Normabweichung werden die bekannten, auch in Versuchen einer wissenschaftlichen Definition des Gegenstandes "aggressives Verhalten" diskutierten

Kriterien Intention und Schädigung angeführt. "Die Einordnung einer Verhaltensweise als aggressiv bezieht ihre Entscheidungshilfen aus Variablen der Beurteilerseite, die den Beurteilungsgegenstand 'Handlung' nach bestimmten Kriterien, vorrangig solchen der Intention, Schädigung und Normabweichung klassifizieren" (MUMMENDEY, 1980, S. 12).

Mit der Untersuchung des Beurteilungsprozesses, also der Beziehung begriffsbestimmender Kriterien sowohl auf den Handelnden als auch auf den von der Handlung Betroffenen, werden Defizienzen eines individualistischen Aggressionskonzeptes insofern vermieden, als dem genuin interaktiven Charakter aggressiven Verhaltens Rechnung getragen wird. Allerdings sollte nicht lediglich eine Prädikationsanalyse sensu JÜTTEMANNs (1978) vorgenommen werden, vielmehr muß ein interaktives Aggressionskonzept die zeitliche Erstreckung aggressiver Auseinandersetzungen und darin typische und ständig wechselnde Positionen von Handelndem und Betroffenem konzeptuell in Betracht ziehen. In aggressiven Interaktionsepisoden sind die Handlungen der Opponenten insofern aufeinander bezogen, als sie jeweils Re-Aktionen auf das vorangehende Verhalten des Interaktions-"Partners" darstellen. Postuliert wird eine grundsätzliche Beurteilungsdivergenz zumindest hinsichtlich des Kriteriums "Angemessenheit" der in Frage stehenden Handlung. Der Akteur hält seine Handlung für situativ normativ angemessen (sonst hätte er sie nicht ausgewählt), für das Opfer stellt sie eine normabweichende und situativ unangemessene Handlung dar, was unter Umständen eine (wiederum divergent beurteilbare) Re-Aktion rechtfertigt, etwa zur Wiederherstellung von 'equity' oder aus Reziprozitätserwägungen (näheres siehe MUMMENDEY, 1979; 1981). Der Verlauf aggressiver Interaktionsepisoden wird so anhand ständig wechselnder typischer Positionen und der ihnen entsprechenden Einschätzungen von Akteur und Betroffenem segmentierbar und analysierbar.

Ein interaktives Konzept aggressiven Verhaltens ist damit grundsätzlich in der Lage, den beiden aufgezeigten Mängeln bisheriger "mainstream"-Aggressionsforschung Abhilfe zu

schaffen. Sowohl das Definitionsdilemma psychologischer Aggressionsforschung als auch Defizienzen experimenteller Operationalisierungen unter individualistischer Perspektive können dadurch vermieden werden, daß der Gegenstand als Interaktion konzipiert wird, also komplexe soziale Beurteilungsprozesse interessieren und sich damit reduktionistisches Vorgehen verbietet.

Unzulänglichkeiten, die an der sozialpsychologischen Forschung allgemein beklagt werden (vgl. 5.1), können somit unter explizit sozial-psychologischer Perspektive des Gegenstandes vermieden und formulierte Verbesserungsvorschläge angewandt werden (vgl. MUMMENDEY & LINNEWEBER, 1981).

### 5.3 Der situative Kontext als Beurteilungsbasis

Wiederum in Analogie zu unlängst im Rahmen der Krisendiskussion formulierten Postulaten, soziales Verhalten bzw. soziale Interaktionen nicht kontextfrei konzipieren zu können, da es immer im und in bezug auf den umgebenden sozialen Kontext stattfindet, soll im folgenden dargestellt werden, wie der Zusammenhang von aggressivem Verhalten und Kontext in einem interaktiven Ansatz gefaßt wird.

Betrachtet man aggressive Auseinandersetzungen als Sequenz aufeinander bezogener wechselseitig evozierter Verhaltensakte, kann zunächst folgende allgemein gefaßte Aussage HECKHAUSENs (1980, S. 12) übernommen werden: "Das individuelle Handeln wird bei gleicher auslösender Kernsituation nicht unerheblich von dem einbettenden Situationskontext bestimmt". Was HECKHAUSEN hier als "Kernsituation" bezeichnet, entspricht im vorliegenden Konzept einem "kritischen", d.h. zur Re-Aktion veranlassenden Verhaltensakt eines Opponenten.

"Wie bei anderen sozialen Motiven agiert der aggressiv Handelnde in der Regel nicht bloß in Reaktion auf einfache Situationsumstände, sondern ist in verwickelte Vorgeschichten eingebunden, die ein Bewerten der Absichten anderer und der Folgen des eigenen Reagierens erforderlich machen" (S.348).

Während im ersten Zitat noch allgemein von Bestimmung durch den einbettenden Situationskontext die Rede ist, wird hier das individuelle Handeln als Resultat kognitiver Prozesse, wie Bewertung, Attribuierung und Antizipation von Konsequenzen, definiert. Damit bezieht HECKHAUSEN (1980) in seinem Motivationsmodell grundsätzlich eine interaktionale Position, wie auch LANTERMANN (1980, S. 123) zu früheren Arbeiten (HECKHAUSEN, 1977 a,b) anmerkt, letztlich ist sein Blick allerdings auf das individuelle Handeln gerichtet, was im oben genannten zweiten Zitat deutlich wird, wenn von "sozialen Motiven" und dem "aggressiv Handelnden" die Rede ist.

Einige zentrale Begriffe, die sich auch in HECKHAUSENs Modellen finden lassen, wie 'Situationsdefinition', 'Prozeß der Strukturierung und Orientierung', 'subjektiv wahrgenommenes Handlungsfeld' (vgl. LANTERMANN, 1980, S. 123 ff), sind auch relevant für eine Konzeption des Zusammenhanges von situativem Kontext und aggressiven Interaktionen.

In der Überschrift dieses Abschnittes wird bereits angedeutet, daß Aspekte des situativen Kontextes als vermittelt über soziale Beurteilungsprozesse in aggressiven Auseinandersetzungen bedeutsam konzipiert werden. Die Definition in Frage stehender Verhaltensakte, die im Zentrum des Interesses eines sozialpsychologischen Interaktionskonzeptes steht (wie in Kap. 5.2 dargestellt), bezieht sich nicht auf von ihren kontextualen Bezügen isolierte kritische Verhaltensakte. Vielmehr ist erst im Hinblick auf einen sozialen Kontext eine Beurteilung in Frage stehender Verhaltensakte möglich. Damit wird also weniger den "objektiven" situativen Umständen (etwa die im Kap. 3 besprochenen) als vielmehr dem subjektiv repräsentierten situativen Kontext, der vom beurteilenden Individuum in einen (psycho-) logischen Zusammenhang mit dem Beurteilungsgegenstand gebracht wird, Bedeutung beigemessen. Diese subjektiv repräsentierte Realität steht allerdings nicht in einem beliebigen, sondern einem zu analysierenden regelhaften Verhältnis zur "objektiven" Realität (vgl. MUMMENDEY & LINNEWEBER, 1981).

In Anlehnung an die referierten Konzepte zur Umweltwahrnehmung (Kap. 4.4.2) wird angenommen, daß durch subjektiv geleistete Verzerrungen, d.h. Selektionen und Akzentuierungen bestimmter der potentiell zur Verfügung stehenden Kontextaspekte, unterschiedliche Situationsdefinitionen als Voraussetzung für positionsspezifisch (Akteur vs. Opfer bzw. Beobachter) divergente Beurteilungen in Frage stehender Verhaltensakte möglich werden.

Bezogen auf aggressive Interaktionen soll mit dem Terminus "Kontext" betont werden, daß die Einbettung eines Ereignisses in einen bestimmten Zusammenhang hier als subjektive Kognitionsleistung aufgefaßt wird. Im Unterschied zu den bereits im Kapitel über umweltpsychologische Paradigmen referierten Differenzierungen in "objektive" vs. "subjektive" Umgebungen bzw. Situationen, deren Augenmerk auf die Situation "an sich" gerichtet ist, wird hier explizit getrennt zwischen in Frage stehender Interaktion und seitens der Beurteiler jeweils geleisteten Situationsdefinition im Zusammenhang damit. Damit besitzt also der Kontext für die in Frage stehende Interaktion bedeutungsstiftende Valenz. Diese Position wird für die Definition aggressiver Verhaltensakte explizit von TEDESCHI & LINDSKOLD (1976) formuliert, indem sie postulieren, daß es eher der Kontext als das Verhalten selbst sei, was die Definition determiniere.

Für altruistische Interaktionen (und durchaus als übertragbar auf aggressive konzipiert) haben GERGEN & GERGEN (1981) kürzlich diesen Ansatz als "socio-rationalism" (vgl. GERGEN & MORAWSKI, 1980) gekennzeichnet: "what has been accepted as an event in nature will be shown to have no existence independent of a meaning system. Helping is thus not an objective occurrence, but an integer in an interpretative system".

Am retrospektiven Kontext exemplifiziert GERGEN (1980), daß die "interpersonale Signifikanz" eines Verhaltens nicht in ihm selbst enthalten ist: "perhaps the most compelling solution to this dilemma lies in the employment of contextual indicators" (S. 234). Auch mögliche Beurteilungsdivergenzen

werden von ihm konzipiert: "events that one observer views particularly relevant to a given act, a second observer may see as insignificant" (S. 244).

In den bisherigen Ausführungen zum interaktiven Aggressionskonzept wurde als zentrale Annahme die der positionsspezifischen Beurteilungsdivergenz herausgearbeitet. In den Formulierungen GERGENs finden sich - ohne daß bei ihm ein expliziter Bezug zu aggressiven Auseinandersetzungen gegeben ist - Ansätze deutlicher Übereinstimmung mit den in Kap. 5.2 dargestellten Positionen.

GERGEN & GERGEN (1981) zeigen auch theoretische Berührungspunkte zum zentralen Konzept "Situationsdefinition" des Symbolischen Interaktionismus (BERGER & LUCKMANN, 1966) und der Ethnomethodologie (GARFINKEL, 1967; 1973; CICOUREL, 1974), also soziologischen Theorien zum Alltagswissen und Alltags-handeln (vgl. WEINGARTEN et al., 1976) auf.

Auch JESSOR & JESSOR (1973) legen unter Bezugnahme auf THOMAS (1928) und expliziten Rezipienten (vgl. die Ausführungen von BALL, 1972 zur "existentiellen Kausalität") ihrem Ansatz zur Konzeptualisierung der wahrgenommenen Umgebung (hauptsächlich nach unterschiedlicher Distanz vom Individuum) die Annahme, "that the environment of action is ... constituted by the actor" (S. 802), in Analogie zu soziologischen Positionen zugrunde.

In ihren Ausführungen zur Definition der sozialen Realität weisen McLEOD & CHAFFEE (1972) darauf hin, daß mit Hilfe einiger einander ähnlicher Konzepte die individuelle kognitive Ebene sozialer Realität zu fassen versucht wird:

- "cognitive map" bezieht sich auf die gesamte Denkstruktur einer Person, die soziale Realität ist ein Teilaspekt davon.
- "frame of reference" involviert zeitstabile personen-spezifische Zugänge zu und mentale Orientierungen gegenüber Situationen im Sinne etwa eines Persönlichkeitsmerkmals.

- "definition of the situation" betrifft das spezifische "frame of reference" einer spezifischen Situation gegenüber.
- "perspective" bezeichnet die Verknüpfung und Bedingtheit kognitiver Strukturen mit Elementen sozialer Aktivität und sozialer Strukturen, interessant ist die Verzerrung in der Wahrnehmung sozialer Gegebenheiten durch soziale Strukturen.

Konzepte weiteren Geltungsbereiches, wie "Weltanschauung", "image", "conformity", "reference group behavior" und auf der Ebene sozialer Systeme "consensus", "consensual validation" und "common value system", involvieren teilweise die genannten 'Mikrokonstruktionsprozesse' sozialer Realität.

MCLEOD & CHAFFEE halten die Wahl einer individuellen ("atomaren") Analyseebene für ebenso inadäquat für sozialpsychologische Fragestellungen wie die Datenerfassung auf der ("molaren") Ebene von Makrosystemen (wie in soziologischen Studien). Realistisch und angemessen erscheint ihnen die Wahl einer interpersonalen ("molekularen") Analyseebene sozialer Realität:

"social reality is that part of the person's frame of reference which can be reliably attributed to the perspectives of specific interacting social groups, noninteracting collectivities, or social categories" (S. 76).

Vertreter des modernen Interaktionismus, deren zentrale Annahmen bereits in Kap. 4.4.4 diskutiert wurden, differenzieren ihren Situationsbegriff in external definierbare, räumlich und zeitlich umschreibbare Einheiten des Handelns, wie sie von einem außenstehenden (wissenschaftlichen) Beobachter registrierbar sind, und der Perspektive des Handelnden selbst auf die Situation. Hier werden Situationen als Quellen für Informations-Inputs aufgefaßt, "deren verhaltensmäßige Wirkung davon abhängt, wie sie von der Person kognitiv verarbeitet" werden (MISCHEL, 1973, S. 279; Übers. nach NOWACK & ABELE, 1979, S. 139).

Als "Enkodierungsstrategien" (MISCHEL, 1973), "Kognitionsurteile" (IRLE, 1975), "Situationswahrnehmungen" (MAGNUSSON & EKEHAMMAR, 1975) oder "Situationskognitionen" (vgl. NOWACK & ABELE, 1979) wird dann der Prozeß der Kognizierung von Situationen genannt. Damit geht es also auch dem modernen Interaktionismus um die Frage, wie und welche "objektive Struktur" (OERTER et al., 1977) auf der Seite der Individuen konstruiert wird (vgl. JANICH, 1979).

Die eingangs vorgestellten Bestrebungen um eine Rekonzeptualisierung sozialpsychologischer Forschungsfragestellungen (Kap. 5.1) umfassen eine Analyse dessen, was im weitesten Sinne "Situationsdefinition" genannt werden kann, allerdings unter einem etwas anderen Blickwinkel. So will TAJFEL (1972) mit der Untersuchung von Techniken, Kategorien, Regeln und Werten organisierter sozialer Umgebungen (S. 71) Fragen beantworten, wie die soziale Realität Bedeutungen verleiht, Definitionen anbietet und vermittelt, wodurch Kategorien - wie beispielsweise Aggression - geschaffen werden (S. 73). TAJFEL plädiert für eine Beschäftigung mit Erwartungen und Bewertungen bezogen auf Situationen (S. 81), zumal die subjektive Wahrnehmung von Kontext- und Hintergrundbedingungen darüber bestimmt, was sozial angemessenes Verhalten ist (S. 75). "Appropriateness" ist damit analog der Konzeption von FORGAS (1979a) Bindeglied zwischen individuellem Verhalten und sozialer Determination (S. 99). Eine Auseinandersetzung mit umweltpsychologischen Paradigmen aus der Perspektive 'neuerer' sozialpsychologischer Konzepte findet sich bei WHYTE (1978).

Eine illustrative Bezeichnung findet sich bei BENNETT & BENNETT (1970), die den symbolischen Wert (Soziale Normen, Beurteilung von Angemessenheit) der Umgebung, innerhalb derer sich Interaktionen ereignen, betonen: "Alle sozialen Interaktionen werden durch den physikalischen Container, innerhalb dessen sie passieren, beeinflußt."

Nach FORGAS (insbes. 1979a), auf dessen Ausführungen noch eingegangen wird, sollte statt einer Analyse des Effektes

atomistischer Umgebungsvariablen auf atomistische Responses der Einfluß globaler Umgebungen auf globale Verhaltensmuster (FORGAS studiert auch aggressive Interaktionen;s.u.) im Zentrum der Analyse stehen. Umgebungen sind "imprägniert" mit sozialen Bedeutungen, also sollte eine Beschäftigung mit physikalischen Umgebungen im strengen Sinne, wie sie von der Architektur- und Ökopsychologie geleistet wird, ergänzt werden durch Analysen der symbolischen Bedeutung von Umgebungen. Physikalische Umgebungen funktionieren nach FORGAS als Symbole und Zeichen, die ein Subset sozialer Rollen, Konventionen und Erwartungen kennzeichnen. Unter Hinweis auf die Untersuchungen von PRICE (z.B. 1974; Näheres dazu in Kap. 5.4) stellt FORGAS wie auch schon TAJFEL (1972) Analysen zur Angemessenheit bestimmter Verhaltensakte in bestimmten komplexen Umgebungen bzw. Situationen als adäquaten Zugriff dar und postuliert für weitergehende Studien multidimensionale Klassifikationen.

Als Kategorie für ökologische Objekte schlägt FORGAS (1979a, S. 157 ff) das Konezpt der "environmental props" (vgl. auch KRUSE, 1981) vor, was etwa mit "Umgebungs-Requisiten" zu übersetzen wäre. Nach Auffassung FORGAS' mangelt es allerdings bislang an systematischen Untersuchungen von environmental props; unser Wissen beruht eher auf Überlegungen von Mikrosoziologen wie GOFFMAN.

Für die Sozialpsychologie formuliert TURNER (1981) "die wohlbegründete Annahme", daß es die adaptive Funktion der kognitiven Struktur ist, zwischen Umgebung und Verhalten zu medieren. Angesprochen ist damit eine Grundposition attributionstheoretischer Ansätze, deren Überlegungen zur phänomenalen Kausalität auch in Studien zur Beurteilung aggressiven Verhaltens besonders hinsichtlich Zuschreibungen und Bewertungen aufgegriffen wurden. Es bietet sich daher an, hier etwas näher zu spezifizieren, in welcher Form die Beurteilung von Verhaltensakten als aggressiv über die genannten Beurteilungskriterien Intention, Schaden und Normabweichung mit dem subjektiv repräsentierten Kontext verknüpft ist.

Die wahrgenommene Intention oder Absicht eines Akteurs kann als zentraler Faktor der Verantwortungszuschreibung angesehen werden (HEIDER, 1958 spricht vom "Kausalnexus der sozialen Umwelt"). Da sich, wie bereits in Kap. 5.2 angesprochen, in Arbeiten zum Beurteilungsprozeß (TEDESCHI & LINDSKOLD, 1976) das Kriterium 'Absicht zur Schädigung' als eines der drei wesentlichen Bestimmungsstücke der Aggressionsdefinition herausgestellt hat, ist eine Analyse subjektiver Repräsentationen von Kontextaspekten im Hinblick auf Intentionenzuschreibungen interessant (GREENWELL & DENGEL-RINK, 1973; NICKEL, 1974; SCHUCK & PISOR, 1974). So weisen O'NEAL & McDONALD (1976, S. 176) darauf hin, daß in BARONS Studien zum Einfluß aversiver Umgebungsbedingungen auf aggressives Verhalten diese durchaus auch als situative Faktoren angesehen werden können, die die Zuschreibung von Verantwortlichkeit (für das Austeilen aversiver Reize) abschwächen. Grundsätzlich betont auch BILLIG (1976) die Bedeutsamkeit 'naiver' Verursachungstheorien.

Bezüglich des Definitionskriteriums 'Schaden' geht SCHOTT (1975) davon aus, daß "das Schädlichsein eines Reizes nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern von unserer Beurteilung des Reizes abhängt" (S. 140). Auch BUSS (1961), NESDALE et al. (1975), RULE & NESDALE (1976) und SHAW & REITAN (1969) betonen, daß die Beurteilung der Höhe eines durch einen aggressiven Akt entstandenen Schadens von wahrgenommenen situativen Hinweisen abhängt. Nach WERBIK (1971) haben unter bestimmten Situationsbedingungen regelhaft faktisch schädigende oder zerstörende Verhaltensweisen bei Änderung des Situationskontextes keinen schädigenden oder zerstörenden Effekt mehr. Obwohl WERBIK diese Aussage als Beleg für Defizienzen einer Definition aggressiven Verhaltens lediglich aufgrund des Effektes (vgl. auch ZILLMANN, 1979) heranzieht, können angesichts der Darlegungen zur Umgebungsrepräsentation und des Postulates der positionsspezifischen Beurteilungsdivergenz als Resultat unterschiedlicher Kontextselektionen und -akzentuierungen über entsprechend unterschiedliche Beurteilungen des Schadens heterogene Aggressionsurteile erwartet werden.

Der Zusammenhang zwischen Schadenshöhe und Beurteilung als aggressiv ist bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen worden (z.B. BERKOWITZ & GREEN, 1962; BROWN & TEDESCHI, 1976; KANE et al., 1973), so daß eine systematische Untersuchung kontextueller Faktoren in ihrem Über die Schadensbeurteilung mittelbaren Einfluß auf das Aggressionsurteil relevant ist. Dabei muß allerdings in Betracht gezogen und im empirischen Vorgehen berücksichtigt werden, daß das Aggressionsurteil multidimensional konzipiert wird, mithin situative Faktoren über jede der angenommenen Beurteilungsdimensionen mittelbaren Einfluß auf die Definition in Frage stehender Verhaltensakte als aggressiv haben können. Eine empirische Systematisierung des Einflusses situativer Gegebenheiten auf den Beurteilungsprozeß muß entsprechend über die drei genannten Beurteilungsfaktoren Intention, Schaden und Normabweichung erfolgen.

Da die Beurteilung situativer Angemessenheit als zentrales - allerdings meistens auch einziges - Klassifikationskriterium für Situationstaxonomien herangezogen wird, erfolgt eine ausführliche Diskussion noch im folgenden Abschnitt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, daß die Evaluation situativ-normativer Angemessenheit bzw. (negativer) Abweichung, wie in Beurteilungsprozessen in sozialen Interaktionen allgemein (vgl. BILLIG, 1976), auch in aggressiven Interaktionen höchst bedeutsam ist (vgl. FOSTER, 1952; RULF & NESDALE, 1976; RULF et al., 1978).

Daß für die Beurteilung von Verhaltensweisen als aggressiv neben der Konstatierung eines eingetretenen Schadens, welcher intentional herbeigeführt wurde, eine Einschätzung negativer Abweichung des in Frage stehenden Verhaltens von situativ als gültig erachteten Normen, Regeln und Erwartungen treten muß, belegen Studien von TEDESCHI et al. (1974) und DaGLORIA & DeRIDDER (1977).

Die Evaluation negativer Normabweichung kann sich ebenso wie auf relativ stabile und konsensuale Normen und Regeln auch auf die Perzeption des Interaktionsverlaufs beziehen.

So werden Antworthandlungen als unangemessen und aggressiv beurteilt, wenn sie beispielsweise im Hinblick auf das vorausgegangene Ereignis als unverhältnismäßig heftig angesehen werden (BROWN & TEDESCHI, 1976; CARPENTER & DARLEY, 1978; KANE et al., 1976; RIVERA & TEDESCHI, 1976; STAPLETON et al., 1978).

Als in hohem Maße subjektiven Definitionsleistungen unterworfen und damit sensitiv gegenüber Hinweisen, die der situative Kontext bereitstellt und vom Individuum als valide und relevant für die Beurteilung akzeptiert werden, muß also auch der Interaktionsverlauf angesehen werden.

So werden jedem etwa bei aggressiven Auseinandersetzungen zwischen Kindern unterschiedliche Auffassungen und Streitereien darüber, wer "angefangen" habe, bekannt sein. Die Frage nach der initiativen Urheberschaft ist viel diskutiert auch auf einer völlig anderen Ebene: Historiker und internationale Gerichte bemühen sich darum, den Beginn und damit die Verursachung militärischer Auseinandersetzungen der einen oder anderen kriegsführenden Partei zuzuschreiben. Diese Frage ist in verschiedenen Bereichen insofern von Interesse, als sich für den von einer aggressiven Handlung Betroffenen entsprechend der Norm der negativen Reziprozität ein Recht ergibt, 'Gleiches mit Gleichem zu vergelten' (LAGERSPETZ & WESTMAN, 1980; FRACZEK, 1977).

Diese Norm relativ universeller Gültigkeit legitimiert also im Laufe einer Interaktion jeweils eigene Handlungen der Opponenten als angemessene Re-Aktion (HORAI, 1977 und PASSER et al., 1978 stellen als typische Merkmale von Konflikten divergente Ursachenzuschreibungen heraus), ermöglicht z.B. die juristisch hinsichtlich der Strafzumessung relevante Definition von "Notwehr" und rechtfertigt auch die Etablierung einer Verteidigungsarmee (weshalb erheblicher Aufwand betrieben wird, die Etikettierung "Angriffsstreitmacht" zu vermeiden).

Im Rahmen der Ausführungen zur Angemessenheitsbeurteilung in Frage stehender Verhaltensakte im Hinblick auf repräsentierte kontextuale Gegebenheiten, zu denen, wie sich zeigte,

auch Merkmale des zeitlichen Verlaufs zu rechnen sind, erwies sich die Retaliationsnorm gewissermaßen als 'Motor' zur Perpetuierung aggressiver Auseinandersetzungen. FORGAS (1976; 1978 a, b; 1979 a, b; 1980; FORGAS & BROWN, 1977; FORGAS, BROWN & MENYHART, 1980; FORGAS, APOYLE & GINSBURG, 1979) hat die Erstreckung sozialer Interaktionen über einen gewissen Zeitraum ins Zentrum seiner theoretischen und empirischen Bemühungen gerückt.

Die Wahrnehmung sozialer Episoden untersucht FORGAS (1976), indem er mittels Faktoren- und Clusteranalyse Kategorien- und Dimensionsrepräsentationen vorgegebener Episoden operationalisiert im Format schriftlicher Beschreibungen, wie "playing chess", "reading and talking in bed before going to sleep", "going to see a play at the theatre with friends") ausfindig macht. Als wesentliche Attribute, anhand derer Episoden differenziert werden, findet er "perceived intimacy" und "subjective self-confidence". In seiner Studie von 1978 findet sich folgende Definition sozialer Episoden: "a social episode will be defined here as a natural unit of interaction, with consensual boundaries in time and space, and with a cultural defined scheme of accepted and appropriate behaviours" (S. 204).

Eine Ähnlichkeit zu BARKERS (vgl. Kap. 4.4.1) Behavior-Setting-Konzept ist unübersehbar; auch dort ist die Einheitenbildung oder Segmentierung des Verhaltensstroms (COLLETT, 1980; DICKMANN, 1963; HARRÉ & SECORD, 1972), also die Identifizierung "natürlicher" Begrenzungen (vgl. auch NEWTSON, 1973; 1976; 1977), Kriterium zur Taxonomierung natürlicher Verhaltens-/Umgebungs-Einheiten (FORGAS, 1979a, S. 147 ff), und zwar sowohl für den wissenschaftlichen als auch den 'naiven' Empiriker, dessen Vorwissen zu Verhaltens-einheiten (vgl. auch die Ausführungen von NISBETT & WILSON, 1977 zu impliziten A-Priori-Kausalannahmen) auch als kognitives Schema (z.B. COHEN & EBBESEN, 1979) aufgefaßt werden kann. Allerdings betont FORGAS einen wesentlichen Unterschied seines Ansatzes zu BARKERS Konzept: Während er BARKERS Behavior-Settings als "nicht-sozial" bezeichnet, ist sein Interesse auf interaktive Episoden, also "soziale" Analyse-einheiten gerichtet.

Unlängst führte FORGAS (1979b) eine Untersuchung zu aggressiven Episoden durch, in der (a) kognitive Dimensionen, die von Beurteilern zur Differenzierung zwischen typischen aggressiven Episoden benutzt werden, identifiziert werden sollen, (b) Wahrnehmungsunterschiede zwischen verschiedenen Kategorien aggressiver Episoden evaluiert werden sollen und (c) die Relationen zwischen differentiellen Merkmalen der Beurteiler und der Wahrnehmung aggressiver Episoden ausfindig gemacht werden sollen.

Die Resultate seiner Analysen faßt FORGAS folgendermaßen zusammen: "Results indicated that (a) four cognitive dimensions, probability of occurrence, justifiability, emotional provocation, and control, defined the psychological map for aggressive episodes; (b) domestic against public, drunken and nondrunken, criminal against noncriminal episodes were significantly differentiated in this perceptual space; (c) the judges' age, sex and Machiavellism scores were related to their perception of such episodes."

Damit ist nach Auffassung FORGAS' im Gegensatz zu allgemeinen und impliziten juristischen Annahmen die wahrgenommene Schwere nicht das wichtigste Attribut aggressiver Ereignisse. Vielmehr bedienen sich die Beurteiler eines ausgefeilten, mehrdimensionalen Systems, welches die Auftretenswahrscheinlichkeit, moralische Rechtfertigungen, das Vorliegen von Provokation und Kontrolle in aggressiven Auseinandersetzungen reflektiert.

Die systematische Analyse der Definition von Interaktions-episoden in Abhängigkeit von An- oder Abwesenheit von "environmental props" (s.o.) stellt nach Auffassung FORGAS' damit eine adäquatere Methode zur Analyse natürlicher Auftretens- und Beurteilungsvariabilitäten aggressiver Interaktionen dar als die dem reduktionistischen Vorgehen entsprechende sukzessive Kumulation isolierter Bedingungsanalysen.

#### 5.4 Taxonomien sozialer Situationen

Obwohl in den bisherigen Ausführungen sowohl zu umwelt-psychologischen Paradigmen als auch zum Kontext aggressiver Interaktionen wiederholt von Ansätzen berichtet wurde, die Systematisierungen von Situationen anstreben, soll im folgenden noch einmal explizit auf einige Studien dazu eingegangen werden. Im Kapitel über umweltpsychologische Ansätze wurde von Situationsklassifikationen berichtet, die zum Zwecke umfassender Deskription durchgeführt wurden; im Kapitel über den Kontext aggressiver Interaktionen wurde die Einbeziehung und Systematisierung von Situationen als dem interaktiven Aggressionskonzept entsprechend und unerlässlich dargestellt. Die folgenden Darstellungen einiger Überlegungen und empirischer Umsetzungen zu Situationstaxonomien erfolgen im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit, da hier eine Anlehnung an Prozeduren von PRICE (z.B. 1974) gegeben ist, allerdings werden die bereits erwähnten Vorstellungen zu multidimensionaler Klassifizierung aufgegriffen.

MOOS (1974) beklagt die theoretische Reduktion von Verhaltens/Umgebungs-Interaktionen auf funktionale bzw. Verstärkungsanalysen von Umgebung in vielen Arbeiten, die am individuellen Verhalten interessiert sind. Auch FREDERIKSEN (1972) bemängelt das Fehlen einer befriedigenden Klassifikation von Situationen. Obwohl frühe behavioristische Ausführungen versuchten, die Verursachung der gesamten Verhaltensvarianz der Stimulusseite zuzuschreiben, wurde nie eine systematische Untersuchung der Variation von Stimuli unternommen. Eine Taxonomie individueller Attribute allerdings wurde in der Differentiellen Psychologie trotz ihrer verhältnismäßig jungen Geschichte bereits angestrebt.

Den in der Persönlichkeitspsychologie üblichen Ansatz der Taxonomierung über Attribute unterscheidet FREDERIKSEN von einer anderen, z.B. in der Biologie üblichen Methode der Taxonomierung über Individuen. Ein Beispiel für Taxonomien über Attribute im umweltpsychologischen Bereich sind die Skalen von PACE & STERN (1958) zur Beschreibung verschiedener

Situationen und damit komplexer Umgebungen. Kombinationen situativer Attribute können allerdings auch herangezogen werden, um Taxonomien von Situationen zu entwickeln, wobei MOOS (1974) differenziert zwischen Taxonomien basierend auf Ähnlichkeiten und Taxonomien basierend auf gezeigtem Verhalten.

KRAUSE (1970) arbeitet die Relevanz der Entwicklung von Situationstaxonomien im Hinblick auf die Aufdeckung von Prozessen der Situationsdefinition heraus und geht explizit auf "demand-characteristics" von Situationen ein. (Vgl. auch die Ausführungen von WHYTE, 1978 zur umwelt- und verhaltensspezifischen Taxonomie sozialer Situationen anhand von "behavior supports" und "behavior constraints".)

Ähnlichkeitsratings von Situationen werden häufig gewählt, um intersituative Differenzierungen zu identifizieren. So ließen MAGNUSSON & EKEHAMMAR (1973) Paarvergleiche von 36 Situationen durchführen und interpretieren mittels Faktorenanalyse ermittelter und durch Clusteranalysen unterstützter Faktoren als "positive", "negative", "passive", "social" und "ambiguous" (vgl. auch NOWACK & ABELE, 1979).

Ähnlichkeitsmatrizen werden in den Studien von PRICE (1974; PRICE & MOOS, 1975; PRICE & BOUFFARD, 1974) nicht über direkt geforderte Vergleiche gewonnen, sondern sind empirisches Ergebnis der Interkorrelation von Situationen über Verhalten durch Angemessenheits-Beurteilungen (vgl. WICKER, 1972).

PRICE (1974) fordert zunächst von Studenten tagebuchartige Aufzeichnungen von Situationen und Verhaltensweisen, die jeweils dazugehören. Daraus ermittelt er 15 Verhaltensweisen und 15 Situationen, die den gesamten Tag repräsentieren. Eine Verknüpfung jeder so empirisch gewonnenen Situation mit jeder Verhaltensweise ergibt 225 Verhaltens-Situations-Paare.

Jedes dieser Paare läßt er hinsichtlich Angemessenheit beurteilen und erhält so zwei 15 x 15 Ähnlichkeitsmatrizen: Eine von Situationen über Verhaltensweisen (sie wurde bereits erwähnt) und eine von Verhaltensweisen, in der diese interkorreliert wurden über Situationen (ebenfalls anhand der Angemessenheitsratings).

Zwei Clusteranalysen nach dem von CARLSON (1972) vorgestellten Algorithmus decken die Ähnlichkeitsstrukturen von Situationen und die von Verhaltensweisen auf. Schließlich können die resultierenden Cluster (bei PRICE sind es vier Verhaltens- und vier Situationscluster) aufeinander bezogen werden, indem die mittlere Angemessenheitsbeurteilung der Situationen eines Clusters mit den Verhaltensweisen eines Verhaltensclusters errechnet wird. Anhand dieses Verfahrens kann empirisch ermittelt werden, welche Klassen von Verhaltensweisen von welcher Klasse von Situationen "gefordert" oder "abgelehnt" werden.

Situationstaxonomien können also "über objektive Charakteristika, wahrgenommene Charakteristika und Verhaltenskonsequenzen von Stimuli, Situationen und Umgebungen durchgeführt werden" (PERVIN, 1978, S. 101). Ein Problem muß allerdings in der Gefahr relativ theorieleeren Empirismus gesehen werden. So können sich theoretische Überlegungen, die der Erarbeitung von Situationstaxonomien vorangestellt werden, auf die Annahme von Verhaltens-Umgebungs-Kongruenz (PRICE, 1974; WICKER, 1972) beschränken oder lediglich Ähnlichkeiten zwischen Situationen annehmen. Es resultieren dann, abgesehen von (eventuell für weitere Studien sinnvollen) Systematisierungen, profane oder theoretisch nicht sonderlich relevante Einzelaussagen (etwa, daß "Springen" oder "Rennen" in Kirchen als unangemessen beurteilt wird; vgl. PRICE, 1974).

Unter diesem Aspekt erscheinen kritische Anmerkungen berechtigt, die theoretisch begründete Taxonomien und multifaktorielle Ansätze, also Klassifikationen von Situationen nicht lediglich über ein Maß wie Ähnlichkeit oder Angemessenheitsbeurteilung bestimmter Verhaltensweisen postulieren. Es wird sich zeigen, inwieweit die vorliegende Untersuchung insofern in die geforderte Richtung geht und aufschlußreich ist, als hier eine theoretisch begründete verhaltensspezifische Taxonomie (multifaktoriell über die aggressionsspezifischen Beurteilungskriterien Intention, Schaden und Normabweichung) feldspezifischer Interaktionssituationen erarbeitet wird.

## EMPIRISCHER TEIL

### 6. Vorgehensweise

Zur empirischen Systematisierung des Kontextes aggressiver Interaktionen im Rahmen des dargestellten Aggressionskonzeptes wird hier nicht die Vorgehensweise sukzessiver Kumulierung von bedingungsanalytisch gewonnenen Einzelaussagen gewählt. Vielmehr entspricht es einem - wie dargestellt - dem Gegenstand 'aggressives Verhalten' angemessenen sozialpsychologischen Konzept, eine Systematisierung über Beurteilungsvariabilitäten kritischer Verhaltensakte, die aus unterschiedlichen subjektiv repräsentierten situativen Kontextgegebenheiten im (psycho-) logischen Zusammenhang mit dem in Frage stehenden Verhaltensakt resultieren, empirisch zu erarbeiten.

Ein reduktionistisches Vorgehen ist auch im Hinblick auf die referierten theoretischen Formulierungen zur Situationsdefinition und zur Umweltwahrnehmung und -bewertung unangemessen. Die komplexe Situation als Analyseeinheit kann nicht in einzelne zu analysierende Teilaspekte selektiert werden, ohne ihre besondere Qualität, die ja gerade (hier im Hinblick auf aggressives Verhalten) erforscht werden soll, zu zerstören (vgl. WILLEMS, 1973). Weitere Argumente gegen reduktionistische Bedingungsanalysen werden in den referierten Arbeiten zu Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens vorgetragen. Auch dort wird unter Hinweis auf Defizienzen hinsichtlich ökologischer Validität sowie Interpretationsprobleme gewonnener Ergebnisse eine Analyse komplexer Situationen postuliert.

Entsprechend der dargestellten Konzeption aggressiven Verhaltens als Resultat eines Beurteilungsprozesses über die Kriterien Schaden, Intention und Normabweichung soll hier also eine Systematisierung komplexer sozialer Situationen im Hinblick auf die Beurteilung kritischer, d.h. möglicherweise als aggressiv definierter Verhaltensakte geleistet werden. Damit werden allerdings nicht nur natürliche Situationen, die im Feld 'Schule' real vorfindbar sind, aus

Gründen ökologischer Validität zu Untersuchungszwecken aufgesucht. Es ist vielmehr auch eine umfassende Analyse des Feldes anhand der darin auffindbaren Situationen (im Sinne von Subsettings) über die für sie charakteristischen Beurteilungsmuster in Frage stehender Verhaltensweisen angestrebt.

Eine Begrenzung auf das relativ geschlossene soziale System 'Schule' mit konsensualen Zielsetzungen (etwa Leistung und Disziplin) und geteilten normativen Erwartungen (vgl. GUMP, 1980; MOOS, 1973) erscheint zudem aus methodischen Gründen vorteilhafter als die Konstruktion eines solchen, was ohnehin mit Schwierigkeiten verbunden sein dürfte (vgl. JONES & DeCHARMS, 1958). Interessierende Angemessenheitsbeurteilungen beziehen sich dann auf einen begrenzten Kanon systemspezifischer und übergreifender Normen und Regeln sowie Verhaltenserwartungen; die Heterogenität und Beliebigkeit beurteilungsrelevanter Normen ist also eingeschränkt.

Die bisherigen Ausführungen lassen eine Ansiedlung der vorliegenden Fragestellung im Übergangsfeld von Sozial- und Umweltpsychologie (vgl. GRAUMANN, 1976) angemessen erscheinen. Zur Begründung des gewählten methodischen Vorgehens würde eine ausführliche Darstellung der Methodendiskussion zu sozialpsychologischen (hier besonders im Hinblick auf die Sozialpsychologie des Experiments; vgl. MERTENS, 1975) und umweltpsychologischen Fragestellungen (hier besonders zur Alternative Laborexperiment vs. Feldstudie; vgl. KRUSE, 1978; MEES, 1977; STAPF, 1976) den vorliegenden Rahmen sprengen.

Der Darstellung der vorliegenden Untersuchung und der gewählten Methoden vorausschickend sei darauf hingewiesen, daß hier ein methodisches Vorgehen in Übereinstimmung mit den relativ wenig restriktiven Vorstellungen beispielsweise WILLEMS' (1973), der eine Integration experimenteller und naturalistischer Methoden anstrebt (in seinen früheren Arbeiten hatte er allerdings gegen jede Form nicht naturalistischer Methoden polemisiert; vgl. WILLEMS, 1965; 1967; WILLEMS & RAUSCH, 1969), oder KRUSEs (1978), die Feldstudien

als Komplement zum Experiment postuliert, um sowohl Typologien und Taxonomien von Alltagssituationen (analog WILLEMS, 1973) als auch ökologisch begründete Hypothesenprüfung zu ermöglichen, gewählt wird (vgl. auch BIJOU, PETERSON & AULT, 1968).

In einem zweiphasigen Vorgehen zur Entwicklung feld- und verhaltensspezifischer Situationstaxonomien soll die erste Phase (Kap. 7) im Hinblick auf die Erstellung des Materials für die Hauptuntersuchung Hinweise dafür liefern, was in dem Feld grundsätzlich unter aggressivem Verhalten verstanden wird und welche Formen als charakteristisch angesehen werden. Außer der empirischen Bestimmung feldspezifischer Formen aggressiven Verhaltens dient die Explorationsphase noch der empirischen Generierung der zu klassifizierenden Objekte. Diese Prozedur unterscheidet die vorliegende von üblichen Untersuchungen mit dem Ziel der Klassifikation bereits vorfindbarer Entitäten (z.B. Städte) anhand definierter und durch das Untersuchungsziel theoretisch begründeter Variablen (z.B. Fläche, Einwohnerzahl, Durchschnittseinkommen etc.).

Zur Auswahl der zu klassifizierenden Einheiten in der vorliegenden Untersuchung wird begründet ein zweiphasiges Vorgehen gewählt:

Prinzipiell kann die Gesamtumwelt 'Schule' nach den verschiedensten Kriterien segmentiert werden (z.B. Durchschnittsalter anwesender Schüler oder Lehrer, Unterricht vs. Pause, Kunstlicht vs. natürliche Beleuchtung etc.). Eine Rasterung könnte unter Einbeziehung einer zunehmend größeren Zahl von Variablen also immer feinmaschiger werden. Eine Untersuchung des Einflusses situativer Kontexte auf die Beurteilung in Frage stehender Verhaltensweisen wäre allerdings bei einer derart hohen Zahl von Situationen, wie sie aus theoretisch möglichen Differenzierungen zu erreichen wäre, nur unter nicht mehr zu vertretendem Aufwand durchzuführen. Es stellt sich somit die Aufgabe einer sinnvollen Eingrenzung der zu untersuchenden Zahl schulischer Situationen. Dazu bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Anhand vorliegender empirischer Ergebnisse oder theoretischer Überlegungen können

Variablen selektiert werden, die sich als einflußreich erwiesen haben bzw. begründet als einflußreich angesehen werden können. Diese können in feldspezifischen Situationen operationalisiert werden, wobei sich die Form (z.B. schriftliche oder audiovisuelle Schilderungen, Selektionen entsprechender Situationen bei Beobachtungsverfahren, experimentelle Nachbildungen etc.) nach der gewählten Erhebungsmethode richtet.

Allerdings wurden in der vorliegenden Literatur zu Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens vorwiegend Variablen untersucht, deren unmittelbarer Einfluß auf als aggressiv definierte (experimentell operationalisierte) Verhaltensweisen (auf die Schwächen wurde wiederholt eingegangen) interessierte. Eine systematische Analyse kontextueller Gegebenheiten auf die Definition von Verhaltensweisen als aggressiv, zumal entsprechend dem vorgestellten Konzept über die genannten Definitionskriterien, steht noch aus.

Die Selektion zu untersuchender Situationen erweist sich damit über einen anderen möglichen Weg als vorteilhafter; sie wurde deshalb bevorzugt:

Eine erste explorative Untersuchungsphase liefert Hinweise auf "neuralgische" Punkte, d.h. spezifische Situationen im Feld Schule, von denen eine erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit als "aggressiv" beurteilter Verhaltensweisen berichtet wird. In dieser Untersuchung wurden Personen der verschiedenen Gruppen (Schüler, Lehrer und anderes Personal) in einer offenen Befragung aufgefordert, Orte, Zeiten und besonders Gelegenheiten zu nennen, in denen aggressive Interaktionen häufig bzw. selten passieren.

Diese Phase dient mithin dazu, Hinweise für eine verhaltensspezifische Selektion von Kriterien zur Situationsdifferenzierung in dem spezifischen Feld zu generieren. Die geschilderte Vorgehensweise von PRICE (1974), der Situationen und Verhaltensweisen empirisch als existent und damit relevant (für die gewählte Population) ermittelt und dadurch Hinweise zur Selektion zu klassifizierender Objekte erarbeitet, ist der eigenen prinzipiell ähnlich.

Vorteilhaft erscheint eine Vorgehensweise, die Hinweise zur Selektion relevanter Beschreibungsdimensionen der Situationen in einer ersten Phase bereits im Feld erarbeitet und damit auf die "scheinbare und nutzlose Allgemeingültigkeit" allgemeiner Kategorien (TAJFEL & MOSCOVICI, 1976, S. 296) verzichtet, auch im Hinblick auf kritische Argumente zu Versuchen, Umweltgegebenheiten (also auch Institutionen wie Schulen) kriteriumsunspezifisch zu differenzieren. Eine solche 'reine' Umweltbeschreibung nimmt entweder gigantische Ausmaße an (z.B. BARKERs Studien) oder erweist sich im Hinblick auf spezielle Fragestellungen als zu grobmaschig, so daß eine Vernachlässigung relevanter Faktoren nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. Kap. 4.4.1).

In der vorliegenden Untersuchung wird allerdings nicht eine rein empirische Vorgehensweise zur Auswahl zu klassifizierender Situationen gewählt. Die in der ersten Untersuchungsphase erarbeiteten Hinweise zur Situationsdifferenzierung werden ergänzt und unterstützt durch Hinweise, die der vorliegenden Literatur

- zu Problemen im Zusammenhang mit Spezifika und Zielsetzungen des untersuchten Systems (Leistung und Disziplin) im Hinblick auf aggressive Auseinandersetzungen (vgl. Kap. 2),
- zum Zusammenhang von Umgebungsbedingungen und aggressivem Verhalten, die allerdings - wie erwähnt - nicht bezogen auf Beurteilungsaspekte sind (vgl. Kap. 3) und
- zum Beurteilungsprozeß (im Hinblick auf die Zuschreibung von Verantwortlichkeit, die Konstatierung von Normabweichung und die Beurteilung der Schadenshöhe; vgl. Kap. 5) entnommen werden können.

Zudem werden weder die empirisch generierten noch die aus vorliegenden Arbeiten extrahierten Hinweise direkt in Interaktionssituationen, die als Beurteilungsmaterial in der zweiten Phase benötigt werden, umgesetzt. Sie werden vielmehr als Beschreibungsdimensionen zur Charakterisierung der Interaktionssituationen verwendet.

Anhand aller möglichen Ausprägungskombinationen von resultierenden sechs Beschreibungsdimensionen (jeweils zwei mögliche Ausprägungen) werden  $2^6 = 64$  schriftliche schultypische Situationsschilderungen erstellt, in die eine verbale oder physische Attacke eines Schülers gegen einen Klassenkameraden eingebettet wird.

Diese Episodenschilderungen werden Schülern zur Beurteilung auf den genannten Dimensionen (siebenstufige bipolare Rating-skalen) vorgelegt und Beurteilungen erhoben.

Die Ratingdaten werden in einem ersten Auswertungsschritt für die jeweils beurteilten Situationen aggregiert, so daß für die weitere Auswertung pro Situation arithmetische Ratingmittelwerte zur Verfügung stehen.

Anhand eines taxonometrischen Verfahrens werden dann (getrennt für physische und für verbale Interaktionen) Gruppen von Situationen identifiziert, die Cluster im (im vorliegenden Falle vierdimensionalen) Beurteilungsraum bilden, d.h. es werden Situationsgruppen ausfindig gemacht, in denen das kritische Ereignis auf den genannten Beurteilungsdimensionen ähnlich eingeschätzt wird.

Üblicherweise ist in Untersuchungen clusteranalytischen Designs damit die letzte mögliche Datenauswertungsstufe erreicht, zumal die optimale Gruppierung der zu klassifizierenden Objekte anhand der ausgewählten Merkmale als Analyseziel definiert wurde. In der vorliegenden Untersuchung wird sich zeigen, daß die Clusteranalyse ein erstes wesentliches Ergebnis liefert: Die Tatsache, daß unterschiedliche Ratingmittelwerte für die einzelnen Situationen resultieren und sich eine Clusterung der Situationen anhand ihrer Ratingmittelwerte als prinzipiell möglich erweist, also relativ homogene und voneinander abgrenzbare Gruppen von Situationen resultieren, unterstützt die in Kapitel 5 über den Zusammenhang von Kontextgegebenheiten und Beurteilungsprozeß ausgeführten grundsätzlichen Annahmen.

In der Regel gehen in Clusteranalysen (wie auch in andere multivariate Analyseverfahren) Objekte ein, die nur anhand

der Merkmale zu kennzeichnen sind, die auch zur Klassifikation herangezogen werden. Eine Beschreibung resultierender Cluster ist infolge dessen nur über Clustermittelpunkte auf den Klassifikationsdimensionen möglich. Die in ein Cluster fallenden Objekte werden in der Regel aufgelistet und als ähnlich angesehen.

Da in der vorliegenden Untersuchung die zu klassifizierenden Situationen jedoch systematisch aus Ausprägungskonstellationen auf den Beschreibungsdimensionen konstruiert wurden (und damit anhand quasi unabhängiger Variablen vergleichbar sind), erlaubt ein an die Clusteranalyse anschließender Auswertungsschritt in Form einer Konfigurationsfrequenzanalyse eine statistisch abgesicherte Beschreibung der resultierenden Cluster, die üblichen, per Inspektion vorgenommenen, überlegen ist.

Die vorliegende Untersuchung als Feldstudie hat damit - das dürfte auch in den Ausführungen zur methodischen Vorgehensweise und den entsprechenden statistischen Prozeduren deutlich geworden sein - mehr als nur heuristischen Charakter oder hypothesengenerierende Funktion (wie z.B. STAPF, 1976 Feldstudien zubilligt).

Es wird hier eine Systematisierung des Feldes 'Schule' vorgestellt, die wesentliche Aussagen über situationsspezifische Differenzierung aggressiver Interaktionen zuläßt.

Im folgenden Kapitel wird zunächst über die Durchführung und die Ergebnisse der Explorationsphase berichtet (Kap. 7). Im anschließenden Kap. 8 werden Ziele und die Erstellung des Beurteilungsmaterials der Hauptuntersuchung dargestellt. Die Schilderung der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Hauptuntersuchung folgen. Den Abschluß des empirischen Teils bildet ein Ausblick, in dem auch mögliche Anschlußuntersuchungen skizziert werden.

## 7. Explorationsphase zur Erhebung feldspezifischer Formen und typischer situativer Kontexte aggressiver Interaktionen

### 7.1 Ziele und methodisches Vorgehen

In der ersten Untersuchungsphase sollen feldspezifische Formen aggressiver Auseinandersetzungen exploriert werden, um eine dem Feld angemessene Gestaltung des Beurteilungsmaterials zu ermöglichen. Außerdem sollen Hinweise auf "neuralgische" Punkte, d.h. Orte, Zeiten und besondere Gelegenheiten, in denen aggressive Interaktionen im Feld als häufig passierend angesehen werden, zur Selektion von Dimensionen, die in der Hauptuntersuchung zur Differenzierung von Interaktionssituationen Anwendung finden, generiert werden.

Hierzu werden im Feld 'Schule' in einer breit angelegten Befragung mit offenen Antwortmöglichkeiten Schilderungen von Situationen im Zusammenhang mit besonders hoher oder, zum Vergleich, besonders niedriger Auftretenshäufigkeit aggressiver Auseinandersetzungen sowie Schilderungen typischer Verhaltensweisen erhoben.

Als Erhebungsmethode wird die der freien Exploration (vgl. HARDER, 1974, S. 189) als angemessen ausgewählt. Angesichts des explorativen Charakters der Befragung und der nicht standardisierten Antwortmöglichkeiten erscheint es angebracht, eine qualitative Auswertung vorzunehmen und Antworttendenzen als Häufigkeiten festzustellen. Dazu werden die erhaltenen Antworten zu Kategorien zusammengefaßt, um eine plausible Reduktion resultierender Heterogenität der Antworten ohne Vernachlässigung einzelner Aspekte zu ermöglichen (vgl. RITSERT, 1975). Ein Häufigkeitsvergleich der so in Kategorien zusammengefaßten Antworten erreicht den zur Erstellung des Materials für die Hauptuntersuchung erforderlichen Grad an Abstraktion.

## 7.2 Versuchspersonen

Es wurden 56 Lehrpersonen und 30 Schülergruppen (à zwei bis fünf Schüler) an fünf Haupt-, sechs Real- und einer berufsbildenden Schule im Bezirk Münster interviewt. Da die Untersuchung im Rahmen eines Seminars am Psychologischen Institut der Universität Münster zum Thema "Aggression in der Schule" durchgeführt wurde, in dem auch weitere Aspekte, wie Aggressionsverständnis, Definition, Bewertung und Erklärung aggressiven Verhaltens in der Schule etc. (vgl. MUMMENDEY et al., 1981), interessierten, differentielle Aspekte (Alter, Schultyp etc.) jedoch nicht erhoben wurden, da eine entsprechende Auswertung nicht geplant war, sind weitere Aussagen über Merkmale der Versuchspersonen nicht möglich. Angesichts des explorativen Charakters der Studie sind sie allerdings auch nicht von Interesse.

## 7.3 Durchführung

Zur organisatorischen Vorbereitung der Untersuchung wurden zunächst in allen in Frage kommenden Münsteraner Schulen ausführliche Vorgespräche mit den Schulleitern geführt. Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gerichtet, als Ziel der Untersuchung nicht - wie vom Kollegium und den Schulleitern häufig angenommen - die Untersuchung besonders auffälliger einzelner als "aggressiv" bezeichneter Schüler herauszustellen. Auch wurde betont, daß weder individuelle noch einzelne Schulklassen oder auch Lehrer betreffende Daten erhoben wurden. Eine Erfüllung der ministeriellen Auflagen zur Durchführung empirischer Untersuchungen in Schulen (insbes. die Einleitung eines Genehmigungsverfahrens beim Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen gemäß Erlass III C 1.36-75.0 Nr. 426/77) sowie eine Abstimmung des Vorhabens mit dem Regierungspräsidenten in Münster als oberstem Schulaufsichtsorgan für die in Frage kommenden Schulen konnte zugesagt werden. Als durchaus nachvollziehbar und einsichtig erschien den Gesprächs-

partnern in dieser Vorbereitungsphase das dem gesamten Vorhaben zugrundeliegende Prinzip der explizit feldorientierten Entwicklung des Beurteilungsmaterials für die bereits avisierte zweite Untersuchungsphase.

Das Phänomen aggressiver Auseinandersetzungen in Schulen wurde in den Gesprächen mit den Schulleitern als durchaus existent und einer umfangreichen Untersuchung bedürftig angesehen. Auch der dem gesamten Vorhaben zugrundeliegenden Annahme, daß soziale Beurteilungsprozesse den Verlauf von Interaktionen (also auch aggressiven) entscheidend determinieren und deshalb der Prozeß der Beurteilung von Verhaltensweisen als aggressiv untersuchenswert ist, wurde von den Gesprächspartnern aus deren eigener Anschauung durchweg zugestimmt.

Nach Erteilung der ministeriellen Genehmigung (Az: III C 1.36 - 75/O Nr. 1573/78) wurde erneut Kontakt zu den Schulen aufgenommen. Zwölf Schulen in Münster erklärten sich schließlich zur Teilnahme an der Befragung bereit. Ein Interesse an Ergebnissen und die grundsätzliche Bereitschaft, an weiteren Untersuchungsphasen teilzunehmen, wurde auch in etlichen weiteren Schulen, die aus verschiedenen Gründen eine Teilnahme zu dem Untersuchungszeitpunkt absagen mußten, bekundet.

Die Befragungen der Lehrer wurden in Freistunden, nach Schulschluß oder nachmittags durchgeführt. Da - wie erwähnt - außer den hier interessierenden Fragen auch weitere Komplexe zum Thema 'aggressives Verhalten' angesprochen wurden, kam eine durchschnittliche Interviewdauer von ca. zwei Schulstunden zustande. Die Befragungen der Schüler wurden in kleineren Gruppen durchgeführt. Die teilnehmenden Schüler waren von Lehrern vorgeschlagen worden; entsprechend der ministeriellen Auflage war eine Einverständniserklärung der Eltern zuvor eingeholt worden. Die Schüler verließen den normalen Unterricht und wurden in einem von der Schule zur Verfügung gestellten Raum befragt.

Sowohl in den Lehrer- als auch in den Schülerinterviews wurden die einzelnen Fragen nacheinander vorgelegt und die Antworten in Stichworten protokolliert.

Die gesamte Explorationsphase einschließlich der notwendigen organisatorischen Vorbereitungen (ohne Beantragung und Erteilung der ministeriellen Genehmigung) erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Monaten.

#### 7.4 Ergebnisse und Interpretation

##### 7.4.1 Formen aggressiver Interaktionen in Schulen

Die befragten Lehrer und Schüler bezeichnen eine breite Palette verschiedener Verhaltensformen (sowohl seitens der Schüler als auch seitens der Lehrer) als aggressiv. Eine Zusammenstellung der erhaltenen Antworten zeigt folgende Übersicht:

Tätlichkeiten mit und ohne Hilfsmittel

(z.B. prügeln, an den Haaren ziehen, Kopfnüsse geben, auf der Erde wälzen, anspucken, mit dem Schwamm werfen, mit Kreide werfen, Klaps, Anrempeln etc.)

Beschimpfungen

Bloßstellungen

Androhung

Enteignung (z.B. Etui, Mütze etc.)

Zerstörungen (sowohl bei An- als auch bei Abwesenheit des jeweiligen Besitzers)

Anschreien

Druck durch pädagogische Maßnahmen

mimische, gestische Ablehnung (z.B. Vogel zeigen, Mund verziehen)

Lernverweigerung

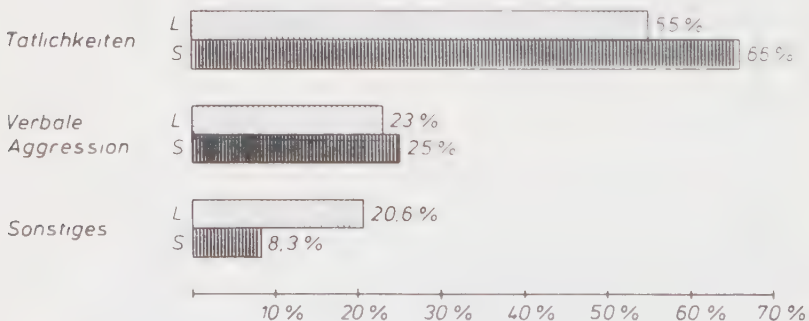
Machtkampf.

Diese Übersicht zeigt, daß auch in der Schule solche Verhaltensweisen als aggressiv bezeichnet werden, die allgemein in unserer Gesellschaft so definiert werden (z.B. Tätlichkeiten, Beschimpfungen). Allerdings wird erkennbar, daß diese Klassifizierungen nicht unabhängig von den in der Schule geltenden Regeln und Spezifika des Feldes (Lehrer-Schüler-Verhältnis, Leistungs- und Disziplin-erwartungen an die Schüler etc.) erfolgen.

Übereinstimmend wird von allen Befragten auf relativ allgemeiner Ebene aggressives Verhalten als Problem des Schulalltags angesehen. Während vor allem die interviewten Lehrer in den freieren Gesprächen über das Thema zunächst besonders eklatante und spektakuläre Ereignisse berichten, die schulspezifische Aufmerksamkeit (z.B. Konferenz, Elternversammlung etc.) erregte, kam im weiteren Verlauf der Befragungen häufig auch die Sprache auf den Schulalltag kennzeichnende, weniger auffallende unerwünschte Interaktionsformen, die als aggressiv bezeichnet wurden. Von den befragten Schülern wurden diese Formen 'leichterer' aggressiver Auseinandersetzungen im Unterschied dazu spontan bereits zu Beginn der Gespräche genannt.

Neben der qualitativen Auswertung wurden Antworttendenzen nach ihrer Häufigkeit verglichen. Da Mehrfachnennungen möglich waren, beziehen sich die in Tabelle 1 genannten Prozentwerte auf die Gesamtzahl der abgegebenen Antworten auf die Frage nach Formen aggressiver Auseinandersetzungen zwischen Schülern:

Tab. 1: Ausmaß aggressiven Verhaltens zwischen Schülern  
(Lehreraussagen N = 63; Schüleraussagen N = 36)



Physische und verbale Auseinandersetzungen werden von Schülern und Lehrern als häufig anzutreffende Form aggressiver Interaktionen zwischen Schülern berichtet. Bis zu einem bestimmten Alter scheinen körperliche Formen, wie Raufereien, Schubsen, Boxen etc., zu überwiegen, später treten jedoch verbale Formen stärker in den Vordergrund. Von Lehrern häufiger (20,6% der Aussagen), von Schülern seltener (8,3% der Aussagen) werden darüber hinaus Formen genannt, die hier unter die Kategorie "Sonstiges" subsumiert wurden. Hier finden sich Berichte über gegenseitige Beschädigungen oder Zerstörungen von Eigentum, sowohl anonym (Vandalismus) als auch in unmittelbarer Interaktion.

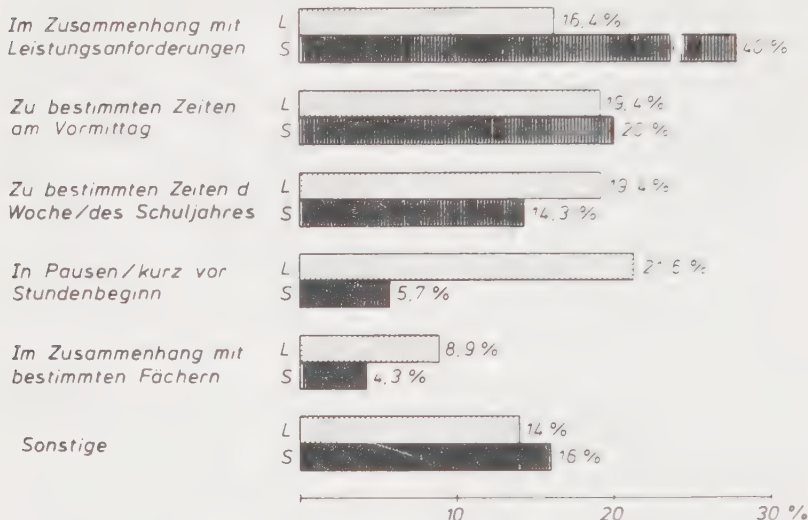
Als Ergebnis kann festgehalten werden, daß aggressives Verhalten im Schulalltag als häufig auftretend, allerdings selten extreme Formen annehmend, berichtet wird. Das in verschiedenen Massenmedien gezeichnete Bild zunehmender Brutalität in der Schule (vgl. Kap. 2) spiegelt sich nicht in der subjektiven Repräsentation der tatsächlich Beteiligten, d.h. Lehrer und Schüler (zumindest an den untersuchten Schulen) wider. Möglicherweise werden hier extreme Einzelfälle in ungebührlichem Maße verallgemeinert und - meist unausgesprochen - als Belege für gesellschaftliche und schulpolitische Fehlentwicklungen kolportiert.

Eine Untersuchung besonders der alltäglichen Formen feindseliger Auseinandersetzungen erscheint damit angebracht, wobei eine Beschränkung auf physische und verbale Auseinandersetzungen von Schülerinteraktionen einen umfassenden Bereich als aggressiv definierter Formen abdeckt.

#### 7.4.2 Aggressive Interaktionen im Zusammenhang mit Situation

Die folgende Tabelle 2 zeigt häufig genannte Antworten auf die Frage nach Situationen und Zeiten, in denen aggressive Ereignisse gehäuft vorkommen. (Auch hier beziehen sich die angegebenen Prozentwerte auf die Gesamtzahl der genannten Antworten):

Tab. 2. Situationen und Zeiten, in denen aggressives Verhalten gehäuft vorkommt (Lehreraussagen N= 132; Schüleraussagen N= 66)



Auffällig ist hier ein Unterschied in der Beantwortung der Frage zwischen Lehrern und Schülern: Während Schüler "extreme Leistungssituationen", "Zeugnisse" und "Zensurenvergabe" nennen, äußern die Lehrer, daß aggressives Verhalten in Situationen außerhalb des Unterrichts, in Pausen, zwischen Pausenende und Unterrichtsbeginn und bei schlechtem Wetter ("Regenpause", Aufenthalt in der Pausenhalle, auf Fluren etc.), gehäuft vorkommt. Bestimmte Zeitpunkte des Unterrichtsvormittags, z.B. die letzten Schulstunden, werden von allen Befragten in ähnlichen Zusammenhang mit aggressiven Interaktionen gebracht. Die befragten Lehrer und Schüler führen Häufungen feindseliger Auseinandersetzungen in diesen Situationen darauf zurück, daß die Beteiligten vom Unterricht erschöpft und deshalb besonders 'reizbar' sind. Dies gilt in ähnlicher Weise für bestimmte Zeitpunkte im Schuljahr (kurz vor den Ferien, in mehreren Wochen Unterricht "an einem Stück", wie etwa zwischen den Herbstferien

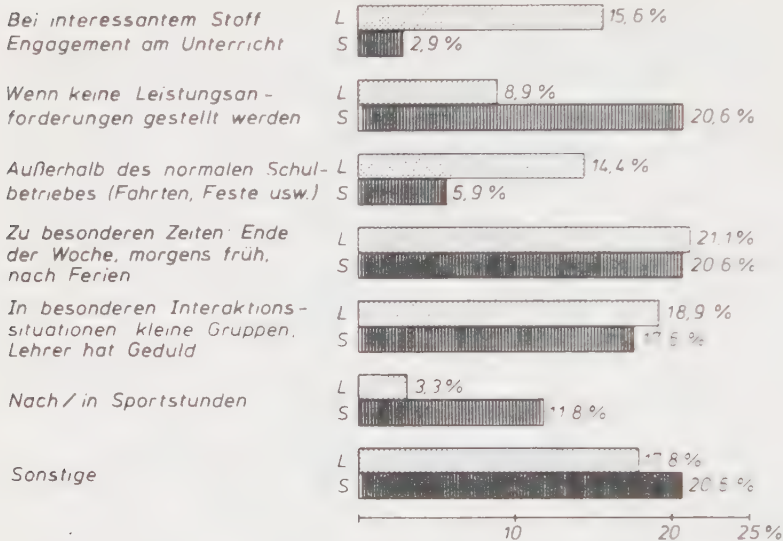
und Weihnachten oder im Frühjahr).

Im Zusammenhang mit der Frage nach Orten, an denen es häufig zu aggressiven Auseinandersetzungen zwischen Schülern kommt, nennen Lehrer gehäuft solche Orte, an denen sich Schüler in der Zeitspanne zwischen Pausenende und Unterrichtsbeginn unbeaufsichtigt aufhalten, z.B. Flure, Eingänge, vor und in der Klasse. Auch andere Schulsituationen, in denen sich Schüler ihrer Kontrolle entziehen können (Toiletten, uneinsichtige Stellen, Fahrradständer und Bushaltestellen), bringen Lehrer in einen Zusammenhang mit häufigen Auseinandersetzungen zwischen Schülern. Die befragten Schüler hingegen nennen eher Dichtesituationen (Pausenhof, Klassenraum, enge Stellen, Schulbus) als Orte, an denen es häufiger zu aggressiven Interaktionen kommt.

Hier verstärkt sich der Eindruck, daß Lehrer aggressives Verhalten von Schülern zwar als allgemeines Problem innerhalb der Schule sehen, jedoch in ähnlicher Weise wie allgemeine "Disziplinschwierigkeiten" weniger im Zusammenhang mit (von ihnen maßgeblich gestalteten) Unterrichtssituationen wahrnehmen. Lehrer nennen besonders häufig Situationen, Orte und Zeiten als förderlich für aggressive Interaktionen zwischen Schülern, die außerhalb ihres eigenen Einfluß- und Kontrollbereiches liegen und mit denen sie nur indirekt über Berichte und besondere Vorkommnisse, wie Verletzungen, Sachzerstörungen usw., konfrontiert werden. Im Gegensatz dazu stehen häufige Aussagen von Schülern, welche aggressives Verhalten (vor allem von Schülern untereinander) in konkreten Situationen, mit denen sie selbst täglich konfrontiert sind, thematisieren.

Die Ergebnisse zur Frage nach Situationen, in denen aggressives Verhalten selten oder auffallend selten auftritt, zeigt Tabelle 3:

Tab. 3: Situationen, in denen aggressives Verhalten nicht oder auffallend selten vorkommt (Lehreraussagen N = 90, Schüleraussagen N = 34)



Nach Ansicht vieler befragter Lehrer kann die Unterrichtssituation Einfluß auf das Ausmaß aggressiver Interaktionen zwischen Schülern haben; interessanter bzw. interessant dargebotener Unterrichtsstoff und damit verbunden Engagement seitens der Schüler geht einher mit seltener auftretenden aggressiven Auseinandersetzungen.

Interessanterweise gehen viele Lehrer in der Beantwortung dieser Frage davon aus, daß aggressives Verhalten von Schülern auch in Unterrichtssituationen existiert, anscheinend im Widerspruch zu Tab. 2, wo ausschließlich Berichte über aggressives Verhalten außerhalb von Unterrichtssituationen zu finden sind. Weiterhin äußern einige befragte Lehrer, daß außerhalb des normalen Unterrichtsablaufs und Schulbetriebs, etwa bei Ausflügen, Schul- und Klassenfesten, aggressive Auseinandersetzungen zwischen Schülern seltener sind.

Viele Antworten bestätigen die bereits in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse: Seltener tritt aggressives Verhalten morgens in den ersten Stunden auf, ferner nach den Ferien, in kleinen Gruppen und in Situationen, in denen an die Schüler keine oder nur geringe Leistungsanforderungen gestellt werden oder Leistung und Verhalten von Schülern nicht im Hinblick auf Zensurengebung bewertet werden. In den Antworten auf die Frage nach den Bedingungen für selteneres Auftreten aggressiver Interaktionen verstärkt sich der Eindruck, daß sowohl Lehrer als auch Schüler weniger aggressives Verhalten erwarten, wenn die Interaktionen untereinander nicht durch Leistungserwartung seitens des Lehrers ("Ich muß noch Zensuren sammeln für das anstehende Zeugnis", "Ich muß noch Arbeiten schreiben lassen und bewerten") und durch die Erwartung von Leistungskontrolle seitens des Schülers ("Ich muß mich anstrengen, da der Lehrer meine Leistung bewertet") determiniert sind.

#### 7.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Explorationsphase sind für die Hauptuntersuchung in zwei Aspekten aufschlußreich: Aufgrund der Ergebnisse zu typischen Formen aggressiver Interaktionen im Feld 'Schule' können verbale und physische Auseinandersetzungen als feldspezifisch und relevant angesehen werden und in der Hauptuntersuchung eine Beschränkung darauf vorgenommen werden. Die Ergebnisse zu 'neuralgischen Punkten' begründen zusammen mit den in der Literatur zu Umgebungsbedingungen bearbeiteten Faktoren und Überlegungen im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Beurteilungsprozeß die Selektion feldspezifischer Beschreibungsdimensionen von Interaktionssituationen.

Interessant erscheinen die Ergebnisse der Explorationsphase allerdings noch unter einem weiteren Aspekt: Während die empirisch gewonnenen Ergebnisse dieser ersten Phase relativ allgemeine Beurteilungen schulischer Situationen im Zusammenhang mit aggressiven Auseinandersetzungen von Lehrern und Schülern widerspiegeln, ist mit der Haupt-

untersuchung eine explizite Schilderung schulischer Situationen und damit eine zunehmende Nähe zu Real-situationen angestrebt. Es wird interessant sein, die hier gewonnenen allgemeinen Beurteilungen mit den situationsspezifischen auf Übereinstimmungen und Diskrepanzen hin zu analysieren.

## 8. Hauptuntersuchung zur Taxonomie feld- und verhaltensspezifischer Interaktionssituationen

### 8.1 Ziele

Die Ziele der Hauptuntersuchung sind bereits mehrfach formuliert worden:

Es ist eine aggressionsspezifische Taxonomie sozialer Situationen, die das Feld 'Schule' charakterisieren, angestrebt. Die Differenzierung feldspezifischer Interaktionssituationen soll multidimensional, d.h. über Beurteilungsmuster in Frage stehender Verhaltensweisen auf den Dimensionen Intention, Schaden, Normabweichung und Aggression erfolgen. Die zu klassifizierenden Situationen sind systematisch konstruiert aus Beschreibungsdimensionen, denen anhand theoretischer und empirischer Vorarbeiten Relevanz im Hinblick auf aggressive Interaktionen beigemessen werden kann.

Obwohl im folgenden keine Hypothesen formuliert werden, was dem systematisierend-deskriptiven Charakter der Untersuchung widersprechen würde, sollen die sechs ausgewählten Beschreibungsdimensionen zur Differenzierung schulischer Situationen im Hinblick auf aggressive Auseinandersetzungen einzeln erläutert werden. Dabei werden auch teilweise Annahmen bezüglich ihres Einflusses auf die Beurteilung kritischer Verhaltensakte formuliert. Diese sind allerdings nicht zu verwechseln mit Hypothesen zum Einfluß einzelner Variablen, zumal die gewählte Vorgehensweise der multivariaten Situationstaxonomie explizit auf die Prüfung des Einflusses einzelner unabhängiger auf einzelne abhängige Variablen

verzichtet, um damit die Analyseeinheit 'komplexe soziale Situation' nicht zu reduzieren.

Die ausgewählten Beschreibungsdimensionen sind:

#### Dichte

Als eine bedeutsame Dimension zur Differenzierung schulischer Situationen kann soziale Dichte angesehen werden. Sowohl die vorliegenden Arbeiten zu Umgebungsmerkmalen von Schulen als auch umweltpsychologische Studien und Untersuchungen zum Zusammenhang von Umgebungsbedingungen und aggressivem Verhalten verdeutlichen die Notwendigkeit, schulische Situationen auf der Dimension 'soziale Dichte' zu differenzieren. Auch die Ergebnisse der Explorationsphase zu häufigem oder seltenem Auftreten aggressiver Auseinandersetzungen lassen vermuten, daß 'Dichte' einen einflußreichen Faktor zur Unterscheidung schulischer Situationen im Hinblick auf aggressive Interaktionen darstellt.

#### Räumliche Mobilität

Situationen, die sich im Laufe eines Schultages identifizieren lassen (z.B. Unterricht, Pause etc.), unterscheiden sich nach dem Maß räumlicher Mobilität der betreffenden Personen. Die Ergebnisse der Explorationsphase bezüglich häufigen (bzw. seltenen) Auftretens aggressiver Interaktionen lassen ebenfalls die Einbeziehung der Beschreibungsdimension 'räumliche Mobilität' als untersuchungswerten Faktor erscheinen. Es kann angenommen werden, daß im Hinblick auf die Differenzierung von Dichte und Enge (vgl. Kap. 3.2.3) das räumliche Verhalten der anwesenden Personen einen einflußreichen Faktor darstellt. Bezogen auf den Beurteilungsprozeß von Verhaltensweisen als aggressiv kann ferner angenommen werden, daß räumliche Mobilität für physische Interaktionen die Zuschreibung von Verantwortlichkeit beeinflusst.

#### Zuschauer

Auch die Anwesenheit von Zuschauern, ein in den Studien zu sozialen Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens untersuchter Faktor, differenziert schultypische Interaktionssituationen. Für verbale Auseinandersetzungen kann beispielsweise angenommen werden, daß die Beurteilung in Frage stehenden Verhaltens (z.B. hinsichtlich des für das Opfer entstan-

denen Schadens bei Beleidigungen etc.) davon beeinflusst ist, ob Zuschauer anwesend sind oder ob sich die Interaktion nur zwischen einzelnen Personen abspielt. Die Dimension 'Zuschauer' kann als system- und verhaltensspezifisch angesehen werden, so daß sie zur Situationsdifferenzierung herangezogen werden kann.

#### Kontrollpersonen

Ausgesprochen feldspezifisch ist eine Differenzierung von Situationen nach An- oder Abwesenheit von Kontrollpersonen (vor allem Lehrer). Es kann davon ausgegangen werden, daß sich Schüler in ihrem Verhalten, also auch gegenüber Mitschülern, maßgeblich daran orientieren, ob sie von Lehrern beobachtet werden, was speziell für feindseliges Verhalten heißt, daß sie beurteilt und zur Rechenschaft gezogen werden können. Im Hinblick auf die Definition kritischer Verhaltensakte kann also eine Differenzierung von Situationen nach dem Kriterium An- oder Abwesenheit von Kontrollpersonen, z.B. hinsichtlich der Beurteilung situativer Angemessenheit in Frage stehenden Verhaltens, als aufschlußreich angesehen werden.

#### Leistungsanforderungen

Eine weitere schulspezifische Dimension zur Situationsdifferenzierung hängt mit der Erwartung und Erfüllung von Leistungsanforderungen seitens der Schüler zusammen. Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase weisen darauf hin, daß die allgemeine Einschätzung der Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiver Auseinandersetzungen (vor allem seitens der Schüler) damit zusammenhängt, daß Leistungsanforderungen gestellt werden. Die Erwartung von Leistung kann damit als feldspezifische Norm allgemeiner Gültigkeit angesehen werden. Von Interesse im Hinblick auf eine Analyse der Beurteilung kritischer Verhaltensakte ist also ein Vergleich verschiedener Situationen im Feld, die sich danach differenzieren lassen, ob Leistungserwartungen gestellt werden.

## Stress

In der vorliegenden Literatur zu Umgebungsbedingungen aggressiven Verhaltens (vgl. Kap. 3) werden die Einflüsse einiger (vorwiegend physikalischer) Faktoren als stresserzeugend (z.B. über die Erhöhung des Erregungsniveaus) konzipiert und entsprechende experimentelle Untersuchungen vorgestellt. In einem gewissen Gegensatz dazu stehen Arbeiten zum Beurteilungsprozeß, die entsprechend attributions-theoretischer Annahmen unter stresserzeugenden Umwelt- oder sozialen Bedingungen für individuelles Verhalten eine Abschwächung der Zuschreibung von Verantwortlichkeit annehmen lassen. Als feldspezifische Ausprägung des Faktors 'Stress' kann der Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf angesehen werden. Auch die Ergebnisse der explorativen Phase zeigen, daß bestimmte Zeitpunkte (vor allem die letzten Stunden am Unterrichtsvormittag) in der allgemeinen Beurteilung der Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiver Auseinandersetzungen hervorgehoben werden. Der Faktor 'Stress' kann deshalb ebenfalls als einflußreich angenommen werden und wird zur Differenzierung schulischer Interaktionssituationen im Hinblick auf aggressive Auseinandersetzungen herangezogen.

Damit wurden sechs feld- (also schul-) und verhaltens- (also aggressions-) spezifische Beschreibungsdimensionen sozialer Situationen generiert. Soziale Situationen in der Schule, in denen kritische Verhaltensakte bzw. Interaktionen zwischen Schülern stattfinden können, sind durch bestimmte Ausprägungskonstellationen der ausgewählten Variablen beschreibbar. Eine Beschränkung auf lediglich zwei mögliche Ausprägungen (hoch vs. niedrig) der einzelnen Variablen ergibt  $2^6 = 64$  sowohl theoretisch als auch real sinnvolle Kombinationen, die jeweils eine spezifische Situation weitgehend charakterisieren. In Tabelle 4 ist die Zusammensetzung der Situationen (durchnumeriert von 1 bis 64) aus bestimmten Ausprägungskonstellationen auf den sechs Beschreibungsdimensionen dargestellt:

Tab. 4 : Zusammensetzung der 64 Interaktionssituationen aus bestimmten Ausprägungen auf den Dimensionen Dichte (D), Mobilität (M), Zuschauer (Z), Kontrollperson (K), Leistungsanforderungen (L), Stress (S).

|    |    | K+ |    |    |    | K- |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|    |    | L+ |    | L- |    | L+ |    | L- |    |
|    |    | S+ | S- | S+ | S- | S+ | S- | S+ | S- |
| D+ | M+ | Z+ | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  |
|    | M+ | Z- | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|    | M- | Z+ | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
|    | M- | Z- | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |
| D- | M+ | Z+ | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 |
|    | M+ | Z- | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 |
|    | M- | Z+ | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 |
|    | M- | Z- | 57 | 58 | 59 | 60 | 61 | 62 | 63 |

Entsprechend jeder der 64 Situationscharakterisierungen werden kurze schriftliche Situationsschilderungen erstellt und jeweils ein "kritisches" Ereignis in diesen Kontext eingebettet. Die genaue Vorgehensweise zur Erstellung des Beurteilungsmaterials wird im folgenden Abschnitt erläutert. Für die Hauptuntersuchung liegen schließlich insgesamt 128 Episoden (64 Situationen mit physischer und 64 Situationen mit verbaler Interaktion) vor (siehe Anhang 1), die zur Beurteilung auf den genannten Dimensionen (Intention, Schaden, Normabweichung und - als 'Gesamturteil' - Aggression) unter Verwendung mehrstufiger Ratingskalen vorgelegt werden.

Zusätzlich werden zur Überprüfung der Manipulationswirksamkeit einige (ebenfalls mehrstufige) entsprechende Skalen vorgelegt.

Die Beurteilung soll von Schülern vorgenommen werden, die durch entsprechende Instruktion aufgefordert werden, aus der Sicht eines Beobachters die schriftlich geschilderte Szene zu imaginieren und die in Frage stehende Interaktion zu beurteilen.

Da in die avisierte taxonometrische Auswertung - wie bereits erwähnt - pro Situation aggregierte Ratingmittelergebnisse eingehen, erübrigen sich zwar die in varianzanalytischen, also hypothesentestenden Versuchsanordnungen, üblichen Überlegungen bezüglich der Vor- und Nachteile unabhängiger oder abhängiger Messungen; auf die damit verbundenen und eher die interne Validität der Untersuchung betreffenden Reflektionen sollte allerdings nicht verzichtet werden. Leider werden derartige Überlegungen in 'weiche' deskriptiven Studien nur allzuoft vernachlässigt.

Die Untersuchung trägt zweifellos experimentellen Charakter, prinzipiell kann sie sowohl im Feld als auch im Labor durchgeführt werden. Das Feld wird aus verschiedenen Gründen bevorzugt: Die Untersuchung kann im Klassenverband, also der gewohnten alltäglichen Umgebung der Vpn durchgeführt werden, um damit unerwünschte Effekte, die bei laborexperimentellen Prozeduren zu erwarten sind (vgl. MERTENS, 1975), zu vermeiden. Auch ist zu erwarten, daß den Vpn im Feld die geforderte Imagination leichter fällt als in einer ungewohnten Laborsituation. Schließlich entspricht es den Methodenreflektionen umweltpsychologischer Arbeiten, höchstmögliche Nähe zu natürlichen Situationen anzustreben; hier wird diese Überlegung auf das methodische Vorgehen übertragen. Nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen wird eine klassenweise Versuchsdurchführung im Feld bevorzugt.

Das Problem fehlender Randomisierungsmöglichkeiten und Repräsentativität der Stichprobe bei Rückgriff auf existente

Gruppen (wie sie auch Schulklassen darstellen) muß im Hinblick auf die Generalisierbarkeit erhaltener Ergebnisse bedacht werden. Eine relativ große Stichprobe kann die fehlende Randomisierung und individuelle Differenzen der Versuchsteilnehmer zwar ausgleichen, mit der Freiwilligkeit der Teilnahme (auch entsprechend der ministeriellen Auflagen) zusammenhängenden Problemen kann allerdings grundsätzlich nicht begegnet werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten auch die gesamte Stichprobe kennzeichnende Merkmale (die Untersuchung wurde ausschließlich an Schulen in Münster durchgeführt) bedacht werden.

Da bei Vorlage von insgesamt 128 Episoden pro Beurteiler (etwa im Sinne wiederholter Messungen bei inferenzstatistischen Verfahren) mit Sicherheit eine Überforderung der Versuchspersonen eintreten würde, muß die Zahl der pro Vpn zu beurteilenden Episoden auf ein Maß beschränkt werden, das einerseits ökonomische Vorteile von Meßwiederholungen (vgl. BORTZ, 1979, S. 408) bietet, andererseits die für das gewählte Feld und die betreffenden Versuchsteilnehmer resultierende Belastung (die sich für die Untersuchung ggf. als unerwünschter Ermüdungseffekt der Vpn auswirken würde) auf ein erträgliches Maß reduziert. Als dem Vorhaben angemessen kann eine Dauer der Untersuchung in Höhe etwa einer Schulstunde angesehen werden. Die Zahl der zu beurteilenden Situationen sollte sich daran orientieren. Die Auswahl der pro Beurteiler vorgelegten Episoden sollte so erfolgen, daß außerdem inhaltliche Heterogenität einem möglichen Ermüdungseffekt entgegenwirkt. Das kann z.B. dadurch erreicht werden, daß in den Episoden, die einem Beurteiler vorgelegt werden, jede Beschreibungsdimension mindestens einmal in jeder Ausprägung gegeben ist und in der Form des kritischen Verhaltens (verbal oder physisch) Variation angestrebt wird.

Zu erwartende Reihenfolge- oder Carry-over-Effekte können durch eine entsprechende Variation der jeweils vorgelegten Sequenz von Episoden zwar minimiert, allerdings nicht völlig ausgeschlossen werden.

Das gewählte Auswertungsverfahren kann allerdings als relativ wenig sensibel gegenüber den diskutierten Bedrohungen interner Validität angesehen werden, dennoch erscheinen die angestellten Reflektionen der gewählten empirischen Prozedur angemessen.

## 8.2 Erstellung des Beurteilungsmaterials

### Situationsschilderungen

Zur Erstellung schriftlicher Situationsschilderungen aus den 64 Ausprägungskombinationen der genannten sechs Beschreibungsdimensionen wurden Experten (Studenten niedriger Semester, die sich noch vor kurzer Zeit selbst im Feld Schule regelmäßig aufhielten) aufgefordert, anhand vorgelegter Situationscharakterisierungen (z.B. hohe Dichte, wenig Mobilität, Zuschauer anwesend, Lehrer anwesend, keine Leistungsanforderungen, schulspezifischer Stress gegeben) konkrete, lebendige Situationsschilderungen in knappen, leicht verständlichen Sätzen zu formulieren. Die vorliegenden Schilderungen wurden dann gemeinsam hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für das Feld und im Hinblick auf die Operationalisierung der gegebenen Situationscharakterisierungen diskutiert und teilweise leicht modifiziert. Es liegen insgesamt 32 verschiedene Situationsschilderungen vor, da die Ausprägung der Variable 'Zuschauer' im Zusammenhang mit der Schilderung des in die jeweiligen Episoden eingebetteten kritischen Ereignisses variiert wurde ("Alle kriegen mit, daß ..." vs. "kaum einer kriegt mit, daß ...").

In den Kontext der Situationsschilderungen wurden sodann jeweils kritische Ereignisse, d.h. möglicherweise als "aggressiv" beurteilbare verbale oder physische Attacken eines Schülers gegen einen Klassenkameraden eingebettet (die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf Schüler-Schüler-Interaktionen).

Die jeweils in die Situationsschilderung eingebetteten verbalen oder physischen Interaktionen wurden zuvor in einem Pretest als generell (nicht kontextspezifisch) mäßig aggressiv ausgewählt. Dieser Selektion liegt die folgende Annahme zugrunde:

Bei kritischen Ereignissen mittlerer Intensität wird ein besonders markanter Einfluß des situativen Kontextes auf die Beurteilung der Interaktion angenommen, da Interaktionen geringer Intensität kontextunabhängig als "nicht-aggressiv", "nicht-normabweichend" etc. und Interaktionen hoher Intensität unabhängig vom Kontext, in dem sie sich ereignen, als "aggressiv" beurteilt werden dürften. Der Beurteilende benötigt in diesen Fällen für sein Urteil keine zusätzlichen Informationen aus dem Kontext.

Diese Annahme bezieht sich vorwiegend auf das gewählte methodische Vorgehen der Nachbildung und Skizzierung natürlicher Situationen. Für Realsituationen kann entsprechend der ausgeführten Konzepte zu Situationsdefinition und sozialer Interaktion (vgl. Kap. 5) allerdings davon ausgegangen werden, daß Interaktionen und Verhaltensweisen immer im Hinblick auf den einbettenden Kontext und nicht in einem Vakuum beurteilt werden. Im Hinblick auf die (zwar im Vergleich zur Analyse natürlicher Situationen mit Mängeln behaftete, aber dem Ziel der vorliegenden Untersuchung angemessene) gewählte methodische Vorgehensweise der Schilderung von Interaktionssituationen können allerdings die dargestellten Annahmen, die die Wahl von Ereignissen mittlerer Intensität begründen, aufrechterhalten werden.

Zur Auswahl von Interaktionen mittlerer Intensität wurde folgendes methodische Vorgehen gewählt:

Ein Pool kritischer Verhaltensweisen konnte aus dem umfangreichen Befragungsmaterial, in dem auch Schilderungen von Schülerinteraktionen enthalten waren, die als aggressiv eingeschätzt wurden, zusammengestellt werden. Es wurde bereits erwähnt, daß die erste Untersuchungsphase im Rahmen eines Seminars zum Thema "Aggression und Schule" durchgeführt wurde. Die Episodenschilderungen, die die Zusammenstellung einer größeren Anzahl verbaler und physischer Interaktionsschilderungen ermöglichten, wurden im Rahmen dieses Seminars im Feld erhoben.

Zur Auswahl von Interaktionen mittlerer Intensität wurden 60 Schüler aufgefordert, 19 verbale und 19 physische Interaktionen auf je einer 9-stufigen bipolaren Ratingskala (mit den Bezeichnungen "nicht so gemein" und "sehr gemein" an den Polen, "mittel" in der Mitte der Skala) einzustufen.

Jeder Interaktion konnte so ein Wert auf einer 9-Punkte Thurstone-Skala zugeordnet werden (vgl. EDWARDS, 1957, S. 83 ff). Aus den 50% der Items, deren Mediane in der Mitte der Skala liegen, wurden die sechs mit dem geringsten Quartilabstand (vgl. CLAUSS & EBNER, 1975, S. 94) ausgewählt.

Es liegen somit sechs physische und sechs verbale Interaktionen vor (z.B. "A tritt B vor's Schien<sub>u</sub>bein"; A sagt zu B: "Für Dich ist doch 'ne fünf schon 'ne gute Note!").

Die 64 Situationsschilderungen wurden jeweils mit einer im vorliegenden Kontext plausiblen verbalen und physischen Interaktion verknüpft, so daß sich 128 Situations-Interaktionskombinationen ergaben (siehe Anhang 1).

Die geschilderten Interaktionspartner wurden im Hinblick auf eine leichte Identifizierbarkeit bei der Beurteilung auf den einzelnen Skalen mit Vornamen bezeichnet. Es wurden ausschließlich männliche Vornamen verwendet; eine zweite Form mit weiblichen Vornamen (zur Vorlage bei Vpn weiblichen Geschlechts) wurde erwogen, allerdings angesichts des zu erwartenden Mehraufwandes bei der Durchführung als unangemessen verworfen.

Aus den Schilderungen wurden Blocks von acht verschiedenen pro Vpn ausgewählt. Diese Anzahl von Schilderungen pro Teilnehmer wurde in Voruntersuchungen als dem vorgesehenen Zeitraum von ca. einer Schulstunde angemessen ermittelt.

Es wurde bereits erwähnt, daß zur Verminderung eines möglichen Ermüdungseffektes inhaltliche Heterogenität und Variation bezüglich der Interaktionsform der jeweils zusammengestellten Serie angestrebt wurde.

Aus diesem Grunde wurden zunächst Serien von Episoden zusammengestellt, die in der Ausprägung der einzelnen Beschreibungsdimensionen variierten.

In jeder Serie befinden sich also Schilderungen sowohl hoher als auch geringer Dichte, sowohl hoher als auch geringer Mobilität etc. Eine Variation der Form der in Frage stehenden Interaktion wurde dadurch erreicht, daß jeweils Serien zusammengestellt wurden, die vier verbale und vier physische Interaktionen beinhalteten. Bei den Serien, in denen sich durch die Zusammenstellung mehrmals die gleiche kritische Interaktion einfand, wurde ein Austausch gegen eine andere gleicher Form vorgenommen. Da die Variable "Zuschauer" wie bereits erwähnt in Kombination mit der kritischen Interaktion variiert wurde, mußte bei der Zusammenstellung der Serien darauf geachtet werden, daß nicht gleiche Situationsschilderungen, die sich nur hinsichtlich dieser Variable unterschieden, in einer Serie zusammenfielen.

Eine Zusammenstellung der zur Beurteilung vorgelegten Serien von jeweils acht Schilderungen findet sich im Anhang 2.

Die Serien von Episoden wurden jeweils zu einem "Fragebogen" zusammengeheftet und bei der klassenweisen Durchführung der Untersuchung wurde darauf geachtet, daß die verschiedenen Serien gleich häufig ausgeteilt wurden.

#### Beurteilungsdimensionen

Eine Beurteilung wird auf den genannten Variablen "Intention", "Schaden", "Normabweichung" und "Aggression" verlangt. Es wurden siebenstufige bipolare Ratingskalen zur Erfassung der Beurteilungen gewählt. In Gesprächen mit Lehrern wurde diese Skalenform und die weiter unten aufgelisteten Skalenbenennungen als geeignet erachtet, die in Anlehnung an vorliegende Skalen zur Beurteilung aggressiven Verhaltens und zum moralischen Urteil gestaltet wurden.

Zur Überprüfung der Manipulationswirksamkeit, also der Frage, ob die durch die Episodenschilderung intendierte Situationsimagination wie vorgesehen erfolgt, wurden drei ebenfalls siebenstufige bipolare Skalen vorgelegt. Sie betreffen die Situationsdimension Leistung, Stress und Dichte.

Im Gegensatz zu den Dimensionen Mobilität, Zuschauer und Kontrollpersonen, deren jeweilige Ausprägung in den Situationsschilderungen explizit operationalisiert war und auf deren Manipulationsüberprüfung auch aus Gründen einer möglichst abwechslungsreichen Gestaltung des Vorlagematerials verzichtet wurde, erschien eine Manipulationsüberprüfung der genannten Variablen sinnvoll, da diese aus dem Kontext der jeweiligen Situationsschilderungen erschlossen werden mußten und von Interesse ist, ob die Manipulation in erwünschter Richtung wirkt.

Es wurden Ratings zu insgesamt acht unabhängigen Variablen erhoben. Die ersten drei dienten der Überprüfung der Manipulationswirksamkeit, Variable 4 soll die Relevanz der Situationsschilderung für das Feld erheben (statistische Normabweichung), die letzten vier sind die theoretisch interessanten, anhand derer die Clusteranalysen durchgeführt wurden.

Die Skalen sind wie folgt benannt (vgl. auch Anhang 3):

Überprüfung der Manipulationswirksamkeit

Leistungsanforderungen

In der geschilderten Situation wird von den Schülern

|                    |   |                          |
|--------------------|---|--------------------------|
| Leistung gefordert | - | Leistung nicht gefordert |
|--------------------|---|--------------------------|

Stress

Die beteiligten Personen sind

|                        |   |                       |
|------------------------|---|-----------------------|
| schon recht abgespannt | - | noch wenig abgespannt |
|------------------------|---|-----------------------|

Dichte

Ich stelle mir vor, die beteiligten Personen fühlen sich an dem Ort durch andere

|              |   |        |
|--------------|---|--------|
| nicht beengt | - | beengt |
|--------------|---|--------|

Statistische Normabweichung

So etwas passiert

|     |   |        |
|-----|---|--------|
| oft | - | selten |
|-----|---|--------|

Intention

Ich vermute, A macht das  
absichtlich - aus Versehen

Schaden

Für B ist das  
sehr schlimm - nicht schlimm

Normabweichung

Ich finde das, was A macht,  
richtig - falsch

Aggression

Ich finde, das ist eine Aggression  
mit Sicherheit - überhaupt nicht

Auf die Variable 'Statistische Normabweichung', die, wie erwähnt, die Relevanz der Situationsschilderung für das Feld erfassen soll, wurde bisher noch nicht eingegangen; sie ist für die vorliegende Fragestellung situativ bedingter Beurteilungsvariabilitäten nicht unmittelbar von Interesse, erlaubt allerdings für bereits avisierte Anschlußuntersuchungen wertvolle Hinweise.

8.3 Versuchspersonen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 693 Schüler von 11 Schulen in Münster teil; ca. 35% der Vpn sind weiblich, ca. 65% männlich. Die Altersverteilung zeigt Tab. 5

Tab. 5 : Altersverteilung der Vpn

---

|               |        |
|---------------|--------|
| 13 Jahre      | 67 Vpn |
| 14 "          | 131 "  |
| 15 "          | 120 "  |
| 16 "          | 137 "  |
| 17 "          | 74 "   |
| 18 "          | 89 "   |
| 19 "          | 43 "   |
| über 19 Jahre | 32 "   |

---

Das Durchschnittsalter beträgt ca. 16 Jahre.

---

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung von Versuchspersonen über Schultyp und Klasse:

Tab. 6 : Verteilung von Vpn über Schultyp und Klasse

|              | Klasse |     |     |     |    | Gesamt |
|--------------|--------|-----|-----|-----|----|--------|
|              | 7      | 8   | 9   | 10  | 11 |        |
| Hauptschule  | 0      | 104 | 3   | 21  | 0  | 128    |
| Berufsschule | 0      | 0   | 91  | 123 | 40 | 254    |
| Gymnasium    | 48     | 76  | 87  | 91  | 0  | 302    |
| Gesamt       | 48     | 182 | 181 | 235 | 40 | 686*   |

\*) Abweichung von o.g. Gesamtzahl aufgrund von 7 fehlenden Angaben

#### 8.4 Durchführung

Die Untersuchungen waren im Rahmen der Vorgespräche mit den Schulleitern, über die bereits im Abschnitt 7.3 berichtet wurde, angekündigt worden. Die beantragte ministerielle Genehmigung bezog sich auch bereits auf die avisierte zweite Untersuchungsphase. Die Kontakte zu den einzelnen Schulen wurden auch im Zusammenhang mit den (teilweise in den Schulen durchgeführten) Berichten über die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase wiederhergestellt.

Mit interessierten Schulleitern und Lehrern wurden zunächst Termine vereinbart, an denen Durchführungsmodalitäten besprochen und die Untersuchung allgemein sowie ihre Ziele vorgestellt werden sollten. In diesen Vorbesprechungen erklärten sich schließlich an insgesamt elf Schulen in Münster Lehrer bereit, Klassen für die Untersuchung auszuwählen und jeweils eine Schulstunde zur Verfügung zu stellen.

Entsprechend der ministeriellen Auflagen mußten zuvor Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten eingeholt werden.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung lagen diese vor; es nahmen nur Schüler teil, deren Eltern sich mit der Untersuchung einverstanden erklärt hatten. Auf einem zur Information der Eltern erstellten entsprechenden Blatt war die Untersuchung geschildert worden, Anonymität der untersuchten Schüler wurde zugesichert, und es wurde wiederum betont, daß nicht die Untersuchung einzelner Schüler, sondern die Analyse aggressiver Auseinandersetzungen im Feld allgemein und Beurteilungen aggressiver Interaktionen aus der Perspektive von Beobachtern das Ziel seien. Bei der Durchführung zeigte sich, daß nur sehr wenige Eltern ihr Einverständnis nicht erklärt hatten.

Die Untersuchung wurde klassenweise am Vormittag in den von den Schülern normalerweise zu diesem Zeitpunkt frequentierten Räumen durchgeführt. Nachdem der jeweilige Lehrer die Versuchsleiter vorgestellt und allgemein an den Anlaß der Untersuchung erinnert hatte, überließ er die weitere Gestaltung der Stunde den Versuchsleitern. Bis auf wenige Ausnahmen blieb der Lehrer in dieser Zeit in der Klasse.

Der VL stellte das Ziel der Untersuchung noch einmal vor, betonte, daß Anonymität der Vpn gesichert sei, und daß es weder 'richtige' noch 'falsche' Antworten gäbe, also die Aufgabe nicht wie eine Klassenarbeit aufzufassen sei. Dennoch sei es notwendig, die Aufgabe sorgfältig zu bearbeiten, da eine Untersuchung (unerwünschten) aggressiven Verhaltens von Wichtigkeit sei. Allerdings sei keine Auswertung der 'Fragebögen' einzelner Schüler angestrebt, um dadurch irgendwelche personenbezogenen Informationen zu erhalten. Vielmehr erwarte man von der gesamten Untersuchung Aufschluß über das Thema "Aggression in der Schule".

Anschließend wurden die "Fragebögen" mit der schriftlichen Instruktion (vgl. Anhang 3) ausgeteilt. Ergänzend wurde die Aufgabe noch einmal mündlich erläutert und gegebenenfalls Fragen beantwortet. Die Versuchsteilnehmer wurden aufgefordert, zunächst die im oberen Teil des Blattes geschilderte Episode sorgfältig zu lesen und sich die Szene vorzustellen. Anschließend sei die Beurteilung vorzunehmen.

Die Untersuchung nahm pro Klasse ca. eine Schulstunde in Anspruch. Schüler, die den Bogen bearbeitet hatten, verließen den jeweiligen Raum oder beschäftigten sich still. Falls während der Durchführung Fragen auftauchten, wurde der VL herangerufen; er erklärte unklare Punkte.

Den Vpn wurde abschließend gedankt und ein Bericht der Ergebnisse zugesichert.

#### 8.5 Ergebnisse und Interpretation

Die anfallenden statistischen Auswertungsverfahren wurden am Rechenzentrum der Universität Münster durchgeführt. Zur Ermittlung statistischer Kennwerte wurde auf das SPSS-Programmsystem zurückgegriffen; die Clusteranalysen wurden mittels eines am Rechenzentrum implantierten Programmpakets zur automatischen Klassifikation (DeLANGE & STEINHAUSEN, 1979) gerechnet; für die konfigurationsfrequenzanalytische Auswertung wurde ein FORTRAN-Programm erstellt.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Hauptuntersuchung sowohl dargestellt als auch interpretiert. Aufgrund der Vielfalt der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wird diese Form einer getrennten Darstellung von Ergebnissen und deren Interpretation vorgezogen. In Kap. 9 folgt eine zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse auch im Hinblick auf den theoretischen Teil dieser Arbeit.

Zunächst wird über allgemeine statistische Kennwerte zu den einzelnen abhängigen Variablen berichtet. Es schließt sich eine Darstellung und erste Interpretation errechneter Korrelationen der abhängigen Variablen an (getrennt für physische und verbale Interaktionssituationen).

Eine Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zur Überprüfung der Manipulationswirksamkeit folgt im Abschnitt 8.5.3. Über die Ergebnisse der Clusteranalysen wird anschließend berichtet. Eine Interpretation folgt zusammen mit einer Darstellung der Ergebnisse der konfigurationsanalytischen Auswertung der Clusterzusammensetzung im Abschnitt 8.5.5.

#### 8.5.1 Skalierung

Es wurden Ratings zu acht unabhängigen Variablen erhoben. Diese lagen jeweils in Form von siebenstufigen bipolaren Ratingskalen vor, wobei die Polung (hoch-niedrig bzw. positiv-negativ) variierte. Die Ratings streuen jeweils über die gesamte Breite der Skala (Spannweite = 6). In Tab. 7 sind jeweils Mittelwert und Standardabweichung aller Ratings (also über alle Situationen und sowohl verbale als auch physische Interaktionen) aufgelistet:

Tab. 7 : Mittelwerte und Standardabweichung aller Ratings auf den abhängigen Variablen sowie Angabe der Polung jeder Skala

|                                | Mittelwert | Standard-<br>abweichung | Polung |   |
|--------------------------------|------------|-------------------------|--------|---|
| Leistungs-<br>anforderungen    | 3.55       | 2.34                    | +      | - |
| Stress                         | 3.63       | 2.30                    | +      | - |
| Dichte                         | 4.02       | 2.12                    | -      | + |
| Statistische<br>Normabweichung | 3.06       | 1.84                    | -      | + |
| Intention                      | 2.45       | 1.87                    | +      | - |
| Schaden                        | 3.80       | 2.07                    | +      | - |
| Normabweichung                 | 5.87       | 1.54                    | -      | + |
| Aggression                     | 3.29       | 1.98                    | +      | - |

(Mittelwerte und Standardabweichung basieren jeweils auf ca. 5.500 Einzelratings)

Es zeigt sich, daß die Mittelwerte im Bereich zwischen 2.45 und 4.02 liegen, lediglich die Verteilung auf der Skala "Normabweichung" hat einen relativ hohen Mittelwert ( $\bar{x} = 5.87$ ;  $s = 1.54$ ). Die Verteilungen sind relativ symmetrisch, außer auf den Skalen Intention (positive Schiefe) und Normabweichung (negative Schiefe).

## 8.5.2 Korrelationen der abhängigen Variablen

Die der vorliegenden Untersuchung angemessene Form der Datenauswertung ist zweifellos das gewählte multivariate Verfahren der Clusteranalyse. Im folgenden sollen zur Unterstützung Korrelationen der abhängigen Variablen berichtet werden, auch um dadurch einige dem Interaktionskonzept zugrundeliegende Annahmen ansatzweise empirisch zu stützen.

Die folgenden Tabellen 8 und 9 zeigen die Korrelationsmatrix der abhängigen Variablen:

Tab. 8 : Korrelationsmatrix der Ratings auf den Variablen 'Statistische Normabweichung', 'Intention', 'Schaden', 'Normabweichung' und 'Aggression' für physische Interaktionssituationen (PEARSONsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten). Alle Korrelationen signifikant,  $p < .0005$

|            | Stat.<br>NA | Inten-<br>tion | Scha-<br>den | Norm-<br>abw. | Aggres-<br>sion |
|------------|-------------|----------------|--------------|---------------|-----------------|
| Stat. NA   | ****        |                |              |               |                 |
| Intention  | n.s.        | ****           |              |               |                 |
| Schaden    | 0.10        | n.s.           | ****         |               |                 |
| Normabw.   | 0.07        | 0.24           | 0.31         | ****          |                 |
| Aggression | 0.02        | 0.36           | 0.31         | 0.39          | ****            |

Tab. 9 : Korrelationsmatrix der Ratings auf den Variablen 'Statistische Normabweichung', 'Intention', 'Schaden', 'Normabweichung' und 'Aggression' für verbale Interaktionssituationen (PEARSONsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten). Alle Korrelationen signifikant,  $p < .0005$

|            | Stat.<br>NA | Inten-<br>tion | Scha-<br>den | Norm-<br>abw. | Aggres-<br>sion |
|------------|-------------|----------------|--------------|---------------|-----------------|
| Stat.NA    | ****        |                |              |               |                 |
| Intention  | n.s.        | ****           |              |               |                 |
| Schaden    | 0.15        | 0.18           | ****         |               |                 |
| Normabw.   | 0.15        | 0.12           | 0.36         | ****          |                 |
| Aggression | n.s.        | 0.16           | 0.28         | 0.26          | ****            |

Die insgesamt relativ geringen Korrelationen zwischen der Variable "Aggression" und den Variablen "Intention", "Schaden" und "Normabweichung" entsprechen den grundsätzlichen Annahmen, daß keine der drei Variablen als hinreichender Prädiktor für die Kriteriumsvariable "Aggression" angesehen werden kann.

Allerdings ist es nicht das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit, über den Zusammenhang der Beurteilungsvariablen untereinander Aussagen zu machen (eine explizite Analyse der kombinierten Wirkung der Faktoren Normabweichung, Intention und Schaden auf die Definition von Verhaltensweisen als aggressiv findet sich bei LÖSCHPER, 1981). Für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung können die Korrelationen der abhängigen Variablen untereinander so interpretiert werden, daß (nimmt man hier einmal das Ergebnis der relativ homogenen Beurteilung der einzelnen Situationen über das Gesamt der Versuchspersonen vorweg) es offensichtlich möglich ist, durch eine gezielte Variation des Kontextes (bei gleichbleibender bzw. ähnlicher kritischer Interaktion) eine Veränderung der Beurteilung einzelner abhängiger Variablen zu erreichen. Eine Variation der kontextuellen Bedingungen kann also beispielsweise zu einem höheren Urteil auf der Dimension "Intention" führen; dies muß nicht mit einer höheren Beurteilung von Normabweichung und/oder Intention einhergehen. Ein interessantes Ergebnis ist ferner

die sehr schwache Korrelation von Normabweichung und statistischer Normabweichung sowohl bei verbalen als auch bei physischen Interaktionen.

Die Beurteilung einer Interaktion als "normabweichend" ist also offensichtlich nicht gleichbedeutend mit geringer Auftretenswahrscheinlichkeit (vgl. LIEBERT, 1978, zur Diskrepanz zwischen moralischen Erwartungen hinsichtlich Hilfsbereitschaft und damit konsistenten Verhaltenshäufigkeiten). Dieses Ergebnis läßt weitere detaillierte Untersuchungen zur Beurteilung situativer Angemessenheit bzw. normativer Abweichungen notwendig erscheinen.

Bei einem Vergleich der Korrelationskoeffizienten in den Tabellen 8 und 9 fallen die bei physischen Interaktionen höheren Korrelationen von Intention und Normabweichung und von Intention und Aggression auf. Die Korrelationen von Schaden und Normabweichung, Schaden und Aggression sowie Normabweichung und Aggression unterscheiden sich zwischen den Formen 'physisch' und 'verbal' vergleichsweise weniger.

Es wird interessant sein, anhand eines Vergleichs der Clusteranalysen über einen Vergleich zwischen den beiden Formen kritischer Interaktionen näheren Aufschluß zu gewinnen. Auch die relativ hohe Korrelation von Schaden und Normabweichung bei verbalen Interaktionen (allerdings sind auch hier lediglich ca. 14% der Varianz beider Variablen determiniert) und von Normabweichung und Aggression bei physischen Interaktionen (15,2% determinierte Varianz) werden bei einer Interpretation der Clusteranalysen näher zu beleuchten sein.

#### 8.5.3 Überprüfung der Manipulationswirksamkeit

Zur Überprüfung der Manipulationswirksamkeit wurden Mittelwertsvergleiche (t-Tests) über einzelne abhängige Variablen angestellt. Obwohl die Stichproben nicht insofern voneinander abhängig sind, als jede Vpn alle Situationen beurteilte, also komplette Meßwiederholungen durchgeführt wurden, ist durch das Selektionsverfahren der jeweils vorgelegten Situationsserien sichergestellt, daß pro Vpn jede unabhängige Variable (mindestens) einmal in jeder möglichen

Ausprägung vorgelegt wurde. Also kann davon ausgegangen werden, daß aufgrund dieser Meßwiederholungen abhängige Stichproben vorliegen (vgl. BORTZ, 1979, S. 164). Natürlich treffen diese Ausführungen nur dann zu, wenn die Wirksamkeit der Manipulation der einzelnen unabhängigen Variablen über alle und nicht für einzelne Situationen überprüft wird. Im Hinblick auf das avisierte multivariate Analyseverfahren erscheint ein solches Vorgehen allerdings angemessen.

Aufgrund des zentralen Grenzwerttheorems kann davon ausgegangen werden, daß angesichts des hohen Stichprobenumfanges die Verteilung der Differenzmittelwerte in eine Normalverteilung übergeht (vgl. BORTZ, 1979), so daß sich eine Überprüfung der Normalitätsvoraussetzung erübrigt.

Die Manipulation durch die einzelnen Variablen erweist sich als wirksam: Es ergeben sich signifikante Mittelwertunterschiede (vgl. Tab. 10) zwischen

- a) Leistungssituationen und Situationen, in denen keine Leistungsanforderungen gestellt werden, auf der Skala "Leistungsanforderungen" in erwarteter Richtung,
- b) Stresssituationen und Situationen, in denen kein Stress gegeben ist, auf der Skala "Stress" in erwarteter Richtung,
- c) Dichtesituationen und Situationen, in denen keine Dichte gegeben ist, auf der Skala "Dichte" in erwarteter Richtung.

Eine Überprüfung der übrigen abhängigen Variablen erscheint anhand der Pretestergebnisse nicht notwendig, da diese in den Situationsschilderungen eindeutig operationalisiert waren (vgl. Kap. 8.2).

Auf den zur Überprüfung der Manipulationswirksamkeit vorgelegten Skalen zeigen sich darüber hinaus Mittelwertunterschiede, die hier zusammengefaßt dargestellt und interpretiert werden (vgl. Tab. 10):

Die Manipulationen durch die Variablen "Leistungsanforderungen" und "Stress" beeinflussen sich offenbar wechselseitig:

Tab. 10 : Signifikante Ergebnisse der t-Tests ( $p < .0005$ ).  
Effekte der unabhängigen Variablen auf die Skalen  
'Leistung', 'Stress' und 'Dichte', die zur Überprüfung der Manipulationswirksamkeit eingerichtet  
sind. Polung + - indiziert, daß höhere Rating-  
mittelwerte niedrigere Beurteilungen anzeigen.

Abhängige Variablen

Unabhängige Variablen

|                   |   | Leistung |   | Stress |   | Dichte |   |
|-------------------|---|----------|---|--------|---|--------|---|
| (Polung:)         |   | +        | - | +      | - | +      | - |
| <u>Dichte</u>     | + |          |   |        |   | 4.36   |   |
|                   | - |          |   |        |   | 3.64   |   |
| t-Wert            |   |          |   |        |   | 12.29  |   |
| Signifikanz       |   | n.s.     |   | n.s.   |   | <.0005 |   |
| <u>Mobilität</u>  | + | 3.74     |   |        |   |        |   |
|                   | - | 3.36     |   |        |   |        |   |
| t-Wert            |   | 6.93     |   |        |   |        |   |
| Signifikanz       |   | <.0005   |   | n.s.   |   | n.s.   |   |
| <u>Zuschauer</u>  | + |          |   |        |   |        |   |
|                   | - |          |   |        |   |        |   |
| t-Wert            |   |          |   |        |   |        |   |
| Signifikanz       |   | n.s.     |   | n.s.   |   | n.s.   |   |
| <u>Kontrollp.</u> | + | 3.37     |   |        |   |        |   |
|                   | - | 3.78     |   |        |   |        |   |
| t-Wert            |   | -6.61    |   |        |   |        |   |
| Signifikanz       |   | <.0005   |   | n.s.   |   | n.s.   |   |
| <u>Leistung</u>   | + | 2.57     |   | 3.49   |   |        |   |
|                   | - | 4.53     |   | 3.79   |   |        |   |
| t-Wert            |   | -33.16   |   | -4.72  |   |        |   |
| Signifikanz       |   | <.0005   |   | <.0005 |   | n.s.   |   |
| <u>Stress</u>     | + | 2.94     |   | 2.59   |   |        |   |
|                   | - | 4.13     |   | 3.79   |   |        |   |
| t-Wert            |   | -20.18   |   | -37.76 |   |        |   |
| Signifikanz       |   | <.0005   |   | <.0005 |   | n.s.   |   |

In Leistungssituationen resultiert auch ein signifikant höherer Mittelwert auf der Skala "Stress" und in Stress-situationen ergibt sich ein signifikant höherer Mittelwert auf der Skala "Leistungsanforderungen". Situationen, in denen Kontrollpersonen anwesend sind, werden im Vergleich zu Situationen ohne Kontrollpersonen auf den Skalen "Leistung" und "Stress" höher beurteilt.

Es läge nahe, die unabhängigen Variablen "Kontrollpersonen", "Leistung" und "Stress" zusammenzufassen zu einer Gesamtvariable "Schulstress". Diese Vereinfachung verbietet sich allerdings dann, wenn man - das soll hier vorgreifend bemerkt werden - die Effekte der drei unabhängigen Variablen anhand der Clusteranalysen auf die theoretisch interessanten abhängigen Variablen betrachtet. Hier zeigen sich keinesfalls uniforme Effekte, so daß die Differenzierung schulischer Stressmerkmale in die drei genannten Variablen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als sinnvoll angesehen werden kann.

Der Richtung des Mittelwertunterschiedes bei Situationen hoher verglichen mit Situationen geringer Mobilität auf der Skala "Leistung" kann entnommen werden, daß anscheinend mit Situationen hoher Mobilität geringere Leistungsanforderungen assoziiert werden als mit Situationen geringer Mobilität.

#### 8.5.4 Ergebnisse der Clusteranalysen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß eine feld- (also schul-) und verhaltens- (also aggressions-) spezifische Taxonomie sozialer Situationen angestrebt ist. Als alternatives multivariates Analyseverfahren wurde eine Faktorenanalyse erwogen, allerdings wieder verworfen, da die dafür notwendige Voraussetzung linearer Beziehungen zwischen den Eingangsvariablen (vgl. ROLLETT & BERTRAM, 1976) nicht als erfüllt angesehen werden kann.

Bei Clusteranalysen handelt es sich um taxonometrische Auswertungsverfahren, also statistische Prozeduren, die durch bestimmte Merkmale oder Merkmalskombinationen charakterisierte Einheiten ausfindig machen.

Ziele von Clusteranalysealgorithmen sind damit Identifikation gruppendifferenzierender Leitvariablen einerseits und gruppenspezifischer Merkmale andererseits. In der vorliegenden Untersuchung ist darüber hinaus aufgrund der systematischen Konstruktion der zu klassifizierenden Objekte eine Charakterisierung resultierender Gruppen über Konfigurationen bestimmter Ausprägungskombinationen situativer Variablen möglich.

Hier wird somit nach Gruppen von Situationen gesucht, die im vierdimensionalen Beurteilungsraum resultieren, in denen das kritische Ereignis also anhand der abhängigen Variablen ähnlich beurteilt wird. In clusteranalytischer Terminologie haben die Beurteilungskriterien die Funktion von Gruppierungsvariablen, die Situationen sind die zu klassifizierenden Objekte.

Die Identifikation gruppendifferenzierender Leitvariablen beantwortet die Frage, anhand welcher Beurteilungsdimensionen sich die resultierenden Cluster maßgeblich unterscheiden lassen; die Bestimmung gruppenspezifischer Merkmale bedeutet im vorliegenden Falle die Charakterisierung resultierender Situationscluster anhand bestimmter Beurteilungsmuster.

Ein grundsätzliches Problem clusteranalytischer Verfahren besteht in der Bestimmung der optimalen Clusterzahl (vgl. DeLANGE & STEINHAUSEN, 1979; WEHNER, 1981). Einerseits ist Homogenität (also relativ geringer Abstand der einzelnen Objekte vom Gruppenschwerpunkt), andererseits eine überschaubare und interpretierbare Anzahl von Clustern angestrebt. Dieser im Ermessen des jeweiligen Untersuchers liegende Analyseschritt, der allerdings unterstützt wird vom optischen Eindruck der Dendrogramme (Visualisierung des Fusionsprozesses; vgl. FORST, 1974) sowie substanzwissenschaftlicher Begründung (vgl. HAMACHER & PREISER, 1977), unterscheidet clusteranalytische Klassifikationstechniken von multivariaten inferenzstatistischen Verfahren (vgl. STEINHAUSEN & LANGER, 1977), ähnlich wie etwa die Bestimmung des Abbruchkriteriums bei der Hauptkomponentenanalyse.

Für die vorliegende Untersuchung mit der erwähnten Besonderheit der systematischen Konstruktion der zu klassifizierenden Objekte aus kompletter Kombination von sechs dichtotomen unabhängigen Situationsvariablen wird anhand der an die Clusteranalyse anschließenden Konfigurationsanalyse der resultierenden Gruppen auch insofern eine Unterstützung der Bestimmung der Clusterzahl erwartet, als sich hier die Homogenität innerhalb der Cluster und Differenzierungsmöglichkeiten zwischen den Clustern zeigen.

Da in der vorliegenden Untersuchung weder die in die Clusteranalyse eingehenden Variablen gewichtet werden noch eine Differenzierung hinsichtlich ihrer jeweiligen Skalen vorgenommen wird (eine Mittelwertsdifferenz z.B. auf der Skala "Schaden" wirkt sich bei der Gruppierung also in gleicher Weise aus wie eine Mittelwertsdifferenz gleicher Höhe auf einer der anderen drei Skalen), wird ein Clusteranalysealgorithmus gewählt, der quadrierte euklidische Distanzen zugrundelegt. Aus Anschaulichkeitsgründen wird ein hierarchisches Verfahren bevorzugt, da hier "Folgen von Gruppierungen auf jeweils unterschiedlichen Distanz- oder Ähnlichkeitsebenen konstruiert werden und das Ergebnis dieses Prozesses anschaulich in einer Hierarchie von Clustern darstellbar ist" (STEINHAUSEN & LANGER, 1977, S. 73). Es bietet sich somit eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Kriterium der Varianzminimierung von WARD (1963) an.

#### Physische Interaktionssituationen

Die Interpretation der Clusteranalyse für physische Interaktionssituationen geht von der relativ optimalen Zahl von drei Clustern aus. Abb. 1 zeigt, daß der Intraclusterdistanzzuwachs bei einer Verringerung der Clusterzahl von drei auf zwei relativ hoch ist (22.33 bei zwei im Vergleich zu 2.88 bei drei Clustern). Bei der 3er Lösung resultiert ein Generalisierungsgrad von 10.85; aufgrund des nur minimalen Informationszuwachses bei der Betrachtung von weiteren Gruppen wird der Fraktionierungsprozeß abgebrochen.

Abb. 1: Graphische Darstellung der Generalisierungsgrade für Situationen mit physischen Interaktionen

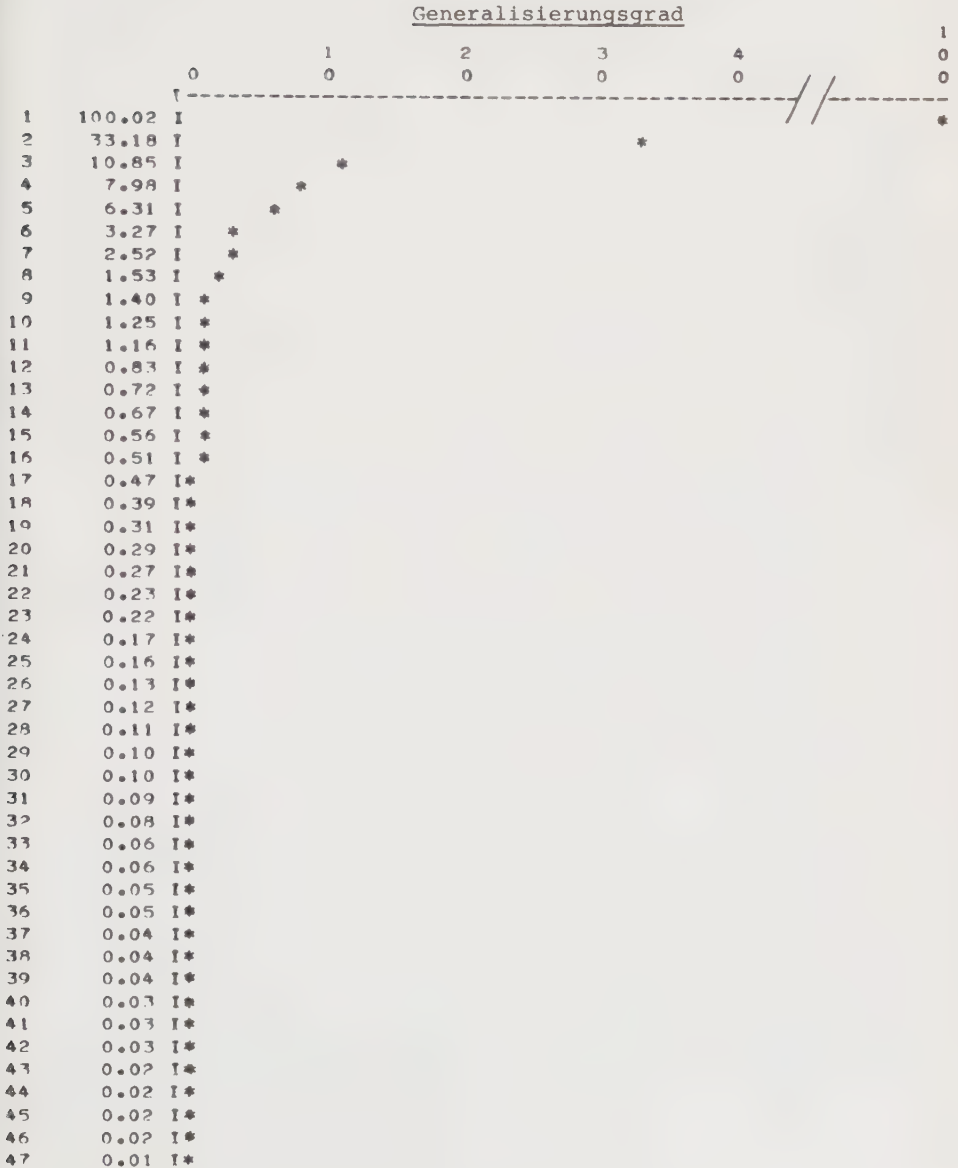


Abb. 2 : Dendrogramm für 64 Objekte (Situationen mit physischen Interaktionen)

PROBLEM : CLUSTERANALYSE FÜR DIE GRUPPEN K = (5, 9, 9, 9, 11, 12)

DAS DENDROGRAMM FÜR 64 OBJEKTE

|           |          |    |
|-----------|----------|----|
| Cluster A | 01047KL  | 1  |
|           | 06047 L  | 6  |
|           | 07047 S  | 7  |
|           | 1404 L   | 14 |
|           | 1504 S   | 15 |
|           | 1604     | 16 |
|           | 705 L    | 70 |
|           | 41 4 KLS | 41 |
|           | 42 4 KL  | 42 |
|           | 04047K   | 4  |
|           | 1004 KL  | 10 |
|           | 1204 K   | 12 |
|           | 39 47 L  | 39 |
|           | 46 4 L   | 46 |
| Cluster B | 02047KL  | 2  |
|           | 08047    | 8  |
|           | 1104 K S | 11 |
|           | 1304 LS  | 13 |
|           | 220 7 L  | 22 |
|           | 33 4ZKLS | 33 |
|           | 36 4ZK   | 36 |
|           | 59 K S   | 59 |
|           | 03047K S | 3  |
|           | 05047 LS | 5  |
|           | 0904 KLS | 9  |
|           | 34 4ZKL  | 34 |
|           | 37 4Z LS | 37 |
|           | 39 4Z S  | 39 |
|           | 270 K S  | 27 |
|           | 45 4 LS  | 45 |
|           | 47 4 S   | 47 |
|           | 53 7 LS  | 53 |
|           | 49 ZKLS  | 49 |
| Cluster C | 60 K     | 60 |
|           | 61 LS    | 61 |
|           | 170 7KLS | 17 |
|           | 190 7K S | 19 |
|           | 200 7K   | 20 |
|           | 210 Z LS | 21 |
|           | 230 Z S  | 23 |
|           | 240 Z    | 24 |
|           | 250 XLS  | 25 |
|           | 280 K    | 28 |
|           | 290 LS   | 29 |
|           | 44 4 K   | 44 |
|           | 50 7KL   | 50 |
|           | 51 7K S  | 51 |
|           | 52 7K    | 52 |
|           | 54 Z L   | 54 |
|           | 57 KLS   | 57 |
|           | 63 S     | 63 |
|           | 140 7KL  | 14 |
|           | 260 KL   | 26 |
|           | 310 S    | 31 |
|           | 320      | 32 |
|           | 55 7 S   | 55 |
|           | 62 L     | 62 |
|           | 64       | 64 |
|           | 35 47K S | 35 |
|           | 40 47    | 40 |
|           | 43 4 K S | 43 |
|           | 48 4     | 48 |
|           | 56 Z     | 56 |
|           | 58 K     | 58 |

Bei Betrachtung der graphischen Darstellung der Generalisierungsgrade sowie des Dendrogramms (Abb. 2) deutet sich neben einer plausiblen 3er Lösung noch eine mögliche 6er Lösung an. Da - wie bereits erwähnt - bislang keine statistischen Optimierungsstrategien zur Verfügung stehen, welche Kriterien zur Bestimmung der 'wahren' Zahl von Clustern liefern (DeLANGE & STEINHAUSEN, 1979), wird zur Interpretation aus Gründen besserer Überschaubarkeit im folgenden von der (eventuell suboptimalen) Aufteilung der 64 Situationen in drei Cluster ausgegangen.

Das Dendrogramm (Abb. 2) stellt den Fraktionierungsprozeß graphisch dar. Ein ausgedrucktes Kürzel für die Situationscharakterisierung (D,M,Z,K,L,S) markiert jeweils eine hohe Ausprägung dieser Beschreibungsdimension. Das Dendrogramm unterstützt die Interpretation der Graphik zum Anstieg der Generalisierungsgrade, daß neben der gewählten 3er Lösung auch eine plausible 6er Lösung möglich wäre.

Eine Beschreibung der drei Cluster ist anhand der Tabelle 11 möglich: Als gruppendifferenzierende Leitvariable vorrangiger Bedeutung erweist sich die Dimension "Intention", die Clustermittelwerte streuen zwischen 3.63 (Cluster A) und 6.21 (Cluster C).

Insgesamt zeigt sich, daß relativ homogene Cluster resultieren, die Standardabweichungen liegen im Bereich von 0.214 (Cluster C, Ratings auf der Dimension "Intention") und 0.595 (Cluster A, Ratings auf der Dimension "Intention").

Bei der alternativen 6er Lösung resultiert als maximale Standardabweichung 0.400 (auf der Dimension "Schaden"), im Vergleich dazu kann die gewählte 3er Lösung als befriedigend betrachtet werden. Die Interpretation gruppenspezifischer Merkmale (also die mittlere Ausprägung jedes Clusters auf den einzelnen Beurteilungsdimensionen) erfolgt im Abschnitt 8.5.5 im Zusammenhang mit der Konfigurationsanalyse zur Interpretation der Clusterzusammensetzung. Dort werden zur besseren Veranschaulichung die Clustermerkmale auch graphisch dargestellt.

Tab. 11 : Beschreibung der Cluster A,B,C  
auf den vier Beurteilungsdimensionen  
(physische Interaktionssituationen)

(Anmerkung: Höhere Mittelwerte indizieren:  
höhere Ratings auf der Skala 'Normabweichung',  
niedrigere Ratings auf der Skala 'Intention',  
niedrigere Ratings auf der Skala 'Schaden',  
niedrigere Ratings auf der Skala 'Aggression'.)

PROBLEM : CLUSTERANALYSE FUEP DIE GRUPPEN K = (5,6,8,9,11,12)

BESCHREIBUNG DER 3 CLUSTER FUEP 4 VARIABLE

|            | TOTAL           |       |  | A     | B     | C     |
|------------|-----------------|-------|--|-------|-------|-------|
|            | OBJEKTEZAHL: 64 |       |  | ( 14) | ( 21) | ( 29) |
| 1 INTENTIO | MITTELW         | 2.642 |  | 4.375 | 2.663 | 1.790 |
|            | STD-ABW         | 1.088 |  | 0.595 | 0.554 | 0.214 |
| 2 SCHADEN  | MITTELW         | 4.492 |  | 4.172 | 4.046 | 4.969 |
|            | STD-ABW         | 0.616 |  | 0.557 | 0.383 | 0.400 |
| 3 NORMABW. | MITTELW         | 5.603 |  | 5.329 | 5.752 | 5.627 |
|            | STD-ABW         | 0.343 |  | 0.275 | 0.361 | 0.274 |
| 4 AGGRESS. | MITTELW         | 3.543 |  | 4.314 | 3.052 | 3.506 |
|            | STD-ABW         | 0.633 |  | 0.395 | 0.465 | 0.437 |

### Verbale Interaktionssituationen

Die Interpretation der Clusteranalyse für verbale Interaktionssituationen geht von der relativ optimalen Zahl von fünf Clustern aus. Abb. 3 zeigt, daß der Intraclusterdistanzzuwachs bei einer Verringerung der Clusterzahl von fünf auf vier relativ hoch ist (6.42 bei vier im Vergleich zu 2.03 bei fünf Clustern). Bei der 5er Lösung resultiert ein Generalisierungsgrad von 6.06; aufgrund des nur minimalen Informationszuwachses bei der Betrachtung von weiteren Gruppen wird der Fraktionierungsprozeß abgebrochen.

Das Dendrogramm (Abb. 4) stellt den Fraktionierungsprozeß graphisch dar. Bei der Interpretation ist darauf zu achten, daß sich die Clusterbezeichnung (A-E) wiederum an der jeweils in einem Cluster befindlichen Situation mit niedrigster Kennziffer orientiert, so daß sich (von oben nach unten) die Reihenfolge A,B,E,C,D ergibt. Ein ausgedrucktes Kürzel für die Situationscharakterisierung (D,M,Z,K,L,S) markiert wiederum jeweils eine hohe Ausprägung dieser Beschreibungsdimension. Das Dendrogramm läßt die Interpretation zu, daß auch eine 2er Lösung plausibel wäre, allerdings werden von einer Interpretation resultierender fünf Cluster differenziertere Ergebnisse erwartet.

Eine Beschreibung der fünf Cluster ist anhand der Tab. 12 möglich: Als gruppendifferenzierende Leitvariable vorrangiger Bedeutung erweist sich die Dimension "Schaden", die Clustermittelwerte variieren zwischen 2.361 (Cluster E) und 4.941 (Cluster D).

Insgesamt zeigt sich, daß relativ homogene Cluster resultieren, die Standardabweichungen liegen im Bereich von 0.160 (Cluster E, Ratings auf der Dimension "Aggression") und 0.406 (Cluster D, Ratings auf der Dimension "Intention").

Die gewählte 5er Lösung kann somit als befriedigend betrachtet werden.

Die Interpretation gruppenspezifischer Merkmale erfolgt im Abschnitt 8.5.5 im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Konfigurationsanalyse zur Interpretation der Clusterzusammensetzung. Dort werden die Clustermerkmale auch graphisch dargestellt.

Abb. 3: Graphische Darstellung der Generalisierungsgrade für Situationen mit verbalen Interaktionen

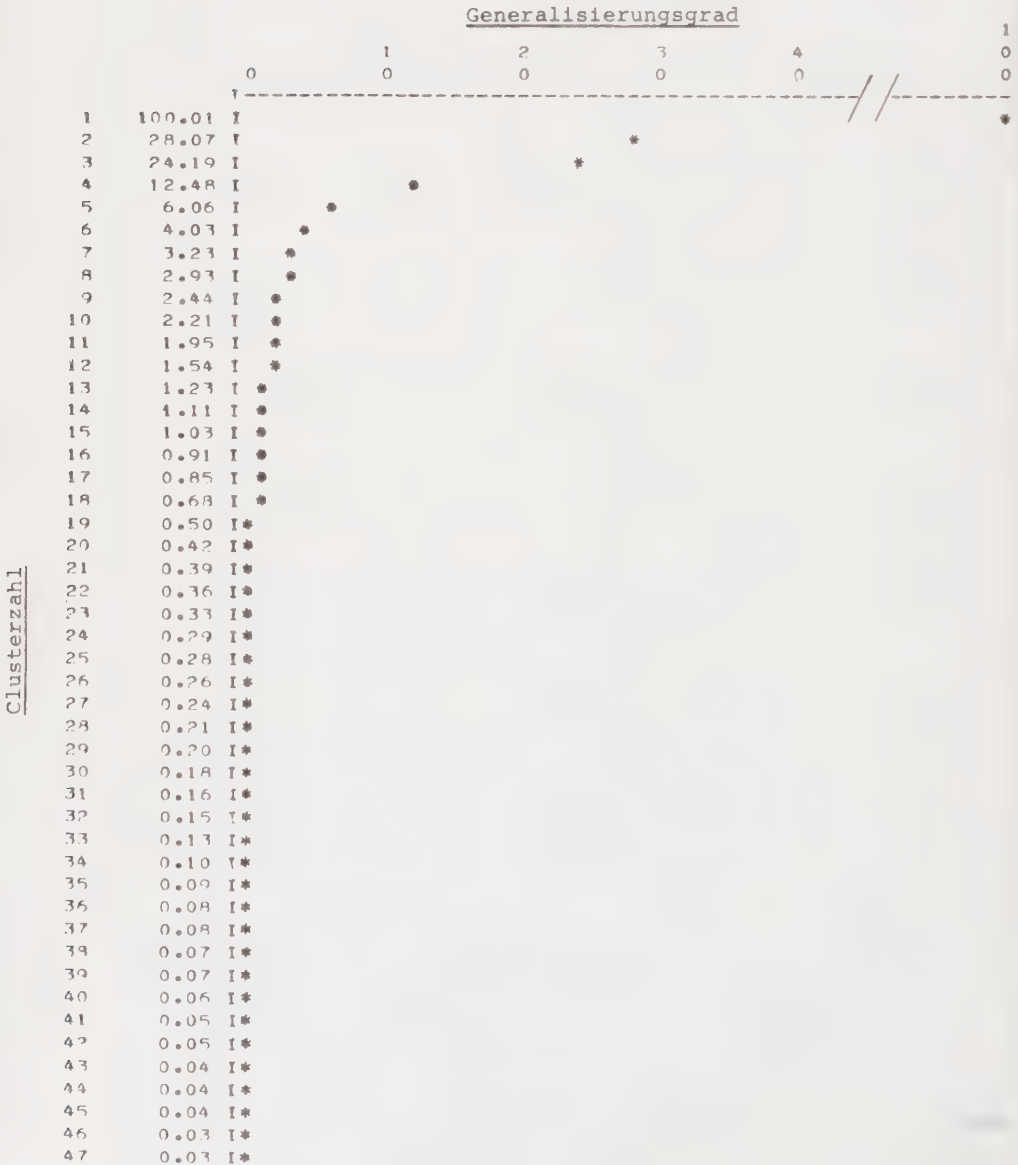
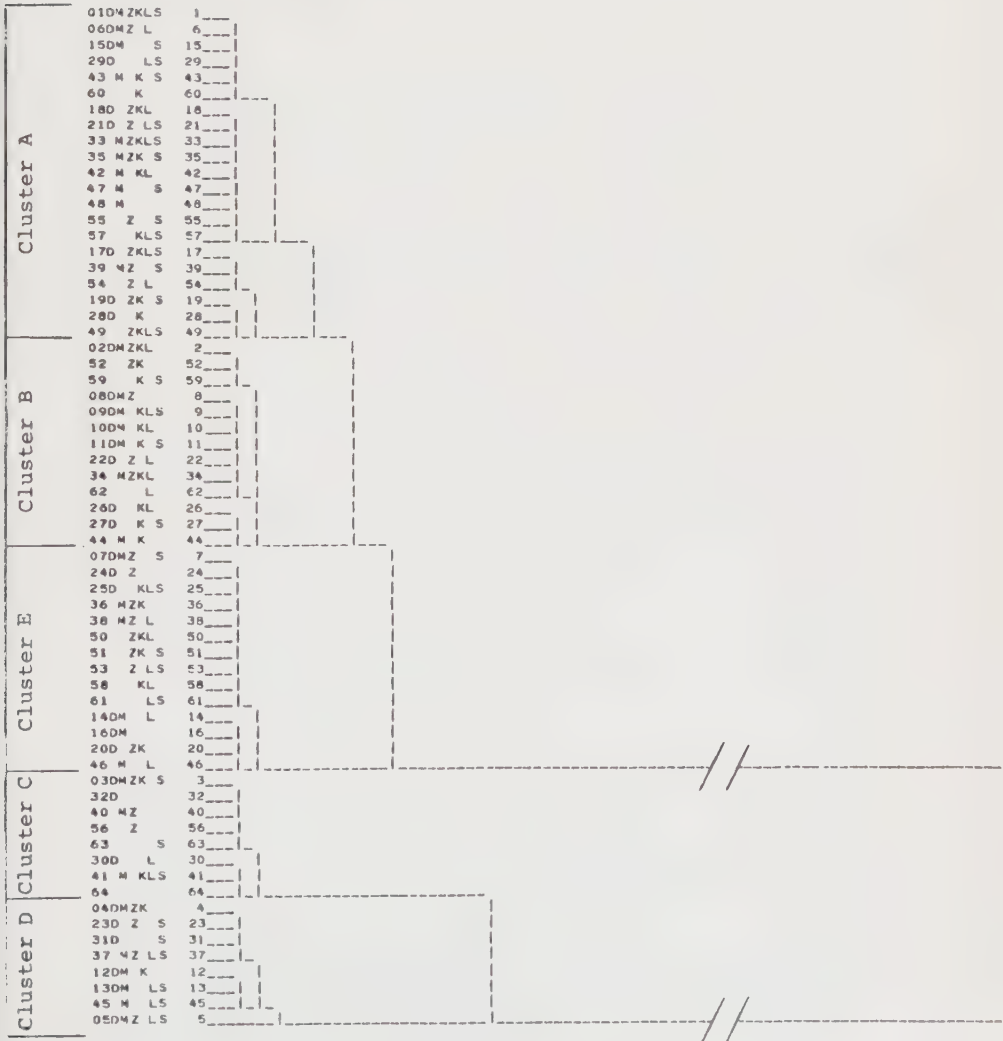


Abb.4 : Dendrogramm für 64 Objekte (Situationen mit verbalen Interaktionen)

PROBLEM : CLUSTERANALYSE FUER DIE GRUPPEN K = (17,18,20,21,23,24)

DAS DENDROGRAMM FUER 64 OBJEKTE



0.1185E+01

0.1896E+02

0.5451E+02

Tab. 12 : Beschreibung der Cluster A,B,C,D,E  
auf den vier Beurteilungsdimensionen  
(verbale Interaktionssituationen)

(Anmerkung: Höhere Mittelwerte indizieren:  
höhere Ratings auf der Skala 'Normabweichung',  
niedrigere Ratings auf der Skala 'Intention',  
niedrigere Ratings auf der Skala 'Schaden',  
niedrigere Ratings auf der Skala 'Aggression'.)

PROBLEM : CLUSTERANALYSE FÜR DIE GRUPPEN K = (17,18,20,21,23,24)

BESCHREIBUNG DER 5 CLUSTER FÜR 4 VARIABLE

|              |         | A      | B      | C     | D     | E      |
|--------------|---------|--------|--------|-------|-------|--------|
|              |         | ( 21 ) | ( 13 ) | ( 8 ) | ( 8 ) | ( 14 ) |
| TOTAL        |         |        |        |       |       |        |
| OBJEKTEZAHLE | 64      |        |        |       |       |        |
| -----        |         |        |        |       |       |        |
| 1 INTENTIO   | MITTELW | 2.342  | 2.292  | 2.180 | 2.770 | 2.246  |
|              | STD-ABW | 0.346  | 0.188  | 0.265 | 0.406 | 0.238  |
| 2 SCHADEN    | MITTELW | 3.175  | 2.762  | 3.764 | 4.941 | 2.361  |
|              | STD-ABW | 0.827  | 0.247  | 0.261 | 0.281 | 0.204  |
| 3 NORMA EW.  | MITTELW | 6.072  | 5.904  | 5.877 | 5.451 | 6.439  |
|              | STD-ABW | 0.396  | 0.316  | 0.288 | 0.262 | 0.183  |
| 4 AGGRESS.   | MITTELW | 3.125  | 3.425  | 3.455 | 3.199 | 2.889  |
|              | STD-ABW | 0.353  | 0.249  | 0.229 | 0.357 | 0.160  |

#### 8.5.5 Ergebnisse der Konfigurationsfrequenzanalysen zur Interpretation der Clusterzusammensetzungen

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, daß die Interpretation von Gruppierungen der 64 Situationen, die anhand der Clusteranalysen über die Beurteilungsmuster der in Frage stehenden Verhaltensweisen resultieren, sowohl durch gruppenspezifische Merkmale und gruppendifferenzierende Leitvariablen als auch durch konfigurationsanalytische Typisierungen (vgl. z.B. BARTOSZYK & LIENERT, 1978) resultierender Clusterzusammensetzungen erfolgen soll.

Die Beschreibung der Gruppen von Situationen anhand von Merkmalen, die nicht in die Clusteranalyse eingehen (im vorliegenden Fall die Beschreibungen der Situationen auf den in ihre Konstruktion eingehenden Dimensionen) entspricht der unlängst von WEHNER (1981) vorgeschlagenen Methode der "Passiv"-Variablen-Projektion (allerdings dort in eingegrenzter Funktion zur Interpretation einer optimalen Clusterzahl).

Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA; vgl. LIENERT, 1971) basiert auf dem Prinzip der mehrdimensionalen Kontingenzanalyse und führt zu nicht-exhaustiven Typendefinitionen auf der Basis nominaler Daten. Anhand simultaner Binominaltests, also einem Vergleich beobachteter und - bei Annahme von Trendlosigkeit - erwarteter Frequenzen, können relativ überfrequente Merkmalskombinationen als Konfigurationstypen, relativ unterfrequente Zellen als Konfigurationsantitypen definiert werden (vgl. KRAUTH & LIENERT, 1973).

In der vorliegenden Untersuchung sollen durch die KFA auffällig frequente Konfigurationen in den einzelnen Clustern identifiziert werden. Dazu werden die in einem Cluster beobachteten Situationscharakterisierungen verglichen mit - unter der Annahme zufälliger Clusterzusammensetzung - erwarteten.

Da die Ermittlung über- oder unterfrequenter Ausprägungskonstellationen der Situationen eines Clusters über alle Beschreibungsdimensionen wahrscheinlichkeitstheoretisch unsinnig wäre (da jede Ausprägungskonstellation in den

64 Situationen nur einmal vorkommt, wäre die erwartete Häufigkeit in einem bestimmten Cluster  $f_e =$  Anzahl der Situationen pro Cluster :  $2^6$ ; also bei einem Cluster von 8 Elementen, wie Cluster C und D bei verbalen Interaktionssituationen,  $f_e = 0.125$ ) und auch bei fünf Beschreibungsdimensionen die erwarteten Frequenzen sehr niedrig wären (im erwähnten Beispiel  $f_e = 0.25$ ), beziehen sich die durchgeführten KFAs auf eine Anzahl von zwei, drei und vier Beschreibungsdimensionen. Die erwarteten Häufigkeiten schwanken je nach Clustergröße zwischen  $f_e = 7.3$  und  $f_e = 0.5$ . Dabei wird erwartet, daß die resultierenden Clustertypisierungen, die über die verschiedenen Anzahlen von Beschreibungsdimensionen ermittelt wurden, sich entsprechen und gegebenenfalls ergänzen.

Allgemein muß betont werden, daß-darauf wurde auch bereits mehrfach im Zusammenhang mit dem gesamten empirischen Vorgehen und den entsprechenden statistischen Prozeduren hingewiesen- auch durch die KFA zur Interpretation der Clusterzusammensetzungen keine Hypothesen geprüft werden. Konsequenterweise wird auch nicht von "Signifikanzen", sondern von "Auffälligkeiten" resultierender Konfigurationen gesprochen. In den folgenden Abschnitten werden zwar zu den jeweils auffällig frequenten Konfigurationen Irrtumswahrscheinlichkeiten aufgelistet, deren Funktion besteht allerdings nicht darin, eine Nullhypothese anzunehmen bzw. zurückzuweisen. Vielmehr sollen die ausgedruckten p-Werte Aufschluß geben über die 'Stärke' der jeweiligen Auffälligkeit. Es erübrigt sich somit auch eine Bestimmung der Irrtumswahrscheinlichkeit und - im Hinblick auf die Anzahl der durchgeführten Simultantests und die Erhöhung des Fehlerrisikos bei multiplen Vergleichen - eine Alphajustierung (vgl. STEINHAUSEN & LANGER, 1977, S. 149). Außerdem können die mit Hilfe der Clusteranalyse gebildeten Gruppen nicht mehr als unabhängige Zufallsstichproben angesehen werden und sind somit auch keinem Signifikanztest zugänglich (vgl. WEHNER, 1981, S. 43). In den folgenden Abschnitten darf also nicht aus den Augen verloren werden, daß die Clusteraufteilung "nicht falsch

oder richtig (ist), sondern zweckdienlich oder fruchtbar" (ECKES & ROSSBACH, 1980, S. 16); eine Beschreibung der Cluster anhand gruppenspezifischer Merkmale und ihr Vergleich anhand gruppendifferenzierender Leitvariablen strebt also ebensowenig wie die Beschreibung resultierender Cluster anhand auffälliger Konfigurationen inferenzstatistische Absicherung an.

Im folgenden finden sich im Anschluß an die Beschreibungen der Abbildungen 5 und 6, die clusterspezifische Merkmalskombinationen auf den vier Beurteilungsdimensionen graphisch darstellen, die Ergebnisse der KFAs. Alle Kombinationen über zwei, drei und vier Beschreibungsdimensionen sind dabei aufgeführt, bei denen  $p < .05$  ist. Wie erwähnt, sollen dadurch keine Aussagen über Signifikanzen, sondern über Auffälligkeiten ermöglicht werden.

Zur Interpretation wird zunächst eine 'Modalsituation' gebildet, d.h. es werden für jedes Cluster auffällige Ausprägungen jeder einzelnen Beschreibungsdimension zusammengestellt, die in den KFAs resultieren. Aus diesen werden diejenigen ausgewählt, die mehr als einmal und in nur einer Ausprägung (+ oder -) mit anderen Situationsdimensionen prägnant über- oder unterfrequente Konfigurationen bilden. Als clustertypische Modalsituation wird also je nach Cluster eine Konfiguration herausgearbeitet, die auf unterschiedlicher Zahl von Situationsdimensionen basiert.

Zur weiteren Interpretation werden sowohl die markantesten KFA-Ergebnisse (ermittelt anhand der p-Werte) als auch in einem Cluster auffallend häufige Ausprägungen einzelner situativer Variablen herangezogen, um die Relevanz einzelner Beschreibungsdimensionen zur Charakterisierung des einzelnen Clusters zu ermitteln.

Ein Vergleich der einzelnen Cluster erfolgt anhand gemeinsamer oder unterschiedlicher Ausprägungskombinationen auf den Situationsdimensionen im Vergleich zu clustertypischen Merkmalskombinationen auf den Beurteilungsdimensionen.

Als nächstes erfolgt eine vergleichende Diskussion der resultierenden Cluster und der korrespondierenden Situationskonfigurationen von physischen und verbalen Interaktionssituationen zur Differenzierung aggressionsspezifischer Situationen des Feldes 'Schule'.

#### Physische Interaktionssituationen

Die graphische Darstellung in Abb. 5 unterstützt die Interpretation der Clusteranalyse in Abschnitt 8.5.4, daß 'Intention' als gruppendifferenzierende Leitvariable für physische Interaktionssituationen angesehen werden kann. Auf dieser Beurteilungsdimension unterscheiden sich die drei Cluster in hohem Maße. Eine relativ ausgeprägte Differenz zwischen den Clustern ergibt sich auch auf der Skala 'Aggression', während sich auf der Beurteilungsdimension 'Schaden' nur eine mäßige und auf der Dimension 'Normabweichung' nur eine sehr geringe Interclusterdifferenz identifizieren läßt.

Cluster B unterscheidet sich von Cluster A durch höhere Ratingmittelwerte auf allen Beurteilungsdimensionen. Cluster C unterscheidet sich von Cluster A und Cluster B durch einen höheren Mittelwert auf der Dimension 'Intention' und durch einen niedrigeren Mittelwert auf der Dimension 'Schaden'. Die Ratingmittelwerte von Cluster C liegen auf den Dimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression' jeweils niedriger als die von Cluster B und höher als die von Cluster A.

Über alle Cluster betrachtet, zeigt sich eine gewisse Korrespondenz der Beurteilungsmittelwerte auf den Dimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression', wobei die Interclusterdifferenzen auf der Dimension 'Aggression' ausgeprägter sind. Auffällig sind die Interclusterdifferenzen auf den Dimensionen 'Intention' und 'Schaden' besonders im Hinblick auf die bereits erwähnte gegenläufige Tendenz bezüglich Cluster B und C.

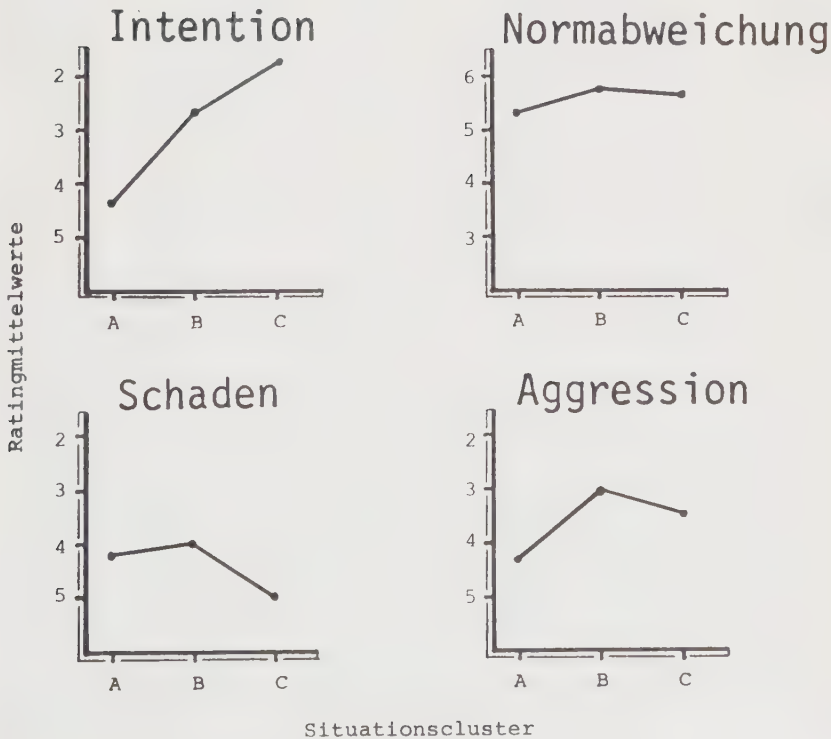
Als Modalsituation des Clusters A läßt sich aus den KFAs die Situation D+ M+ Z- K- L+ S- interpretieren (vgl. Tab.13).

Abb. 5 : Beschreibung der Cluster A,B,C durch Rating-  
mittelwerte auf den Beurteilungsdimensionen  
(physische Interaktionssituationen)

(Anmerkung: Höhere Mittelwerte indizieren:

- höhere Ratings auf der Skala 'Normabweichung',
- niedrigere Ratings auf der Skala 'Intention',
- niedrigere Ratings auf der Skala 'Schaden',
- niedrigere Ratings auf der Skala 'Aggression'.

Die Skalen 'Intention', 'Schaden' und 'Aggression'  
sind zur besseren Überschaubarkeit umgepolt.)



Tab. 13 : Ergebnisse der Konfigurationsfrequenzanalysen für die Cluster A, B, C (physische Interaktionssituationen). Auffällige Konfigurationen für zwei, drei und vier Beschreibungsdimensionen.

$f_e$  = erwartete Häufigkeiten  
 $f_b$  = beobachtete Häufigkeiten  
 $p < 0.05$

| Konfiguration     | $f_e$ | $f_b$ | p    | Konfiguration     | $f_e$ | $f_b$ | p       |
|-------------------|-------|-------|------|-------------------|-------|-------|---------|
| <u>Cluster A:</u> |       |       |      | <u>Cluster B:</u> |       |       |         |
| D+ M+             | 3.5   | 9     | .002 | M+                | S+    | 5.3   | 10 .021 |
| D+ S-             | 3.5   | 7     | .038 | D- K- S+          | 2.6   | 6     | .039    |
| M+ Z-             | 3.5   | 8     | .010 | D- L+ S+          | 2.6   | 6     | .039    |
| M+ K-             | 3.5   | 7     | .038 | M+ K- S+          | 2.6   | 6     | .039    |
| M+ L+             | 3.5   | 8     | .010 | M+ L+ S+          | 2.6   | 6     | .039    |
| M+ S-             | 3.5   | 9     | .002 | K- L+ S+          | 2.6   | 6     | .039    |
| Z- S-             | 3.5   | 7     | .038 | D- M+ K- S+       | 1.3   | 4     | .039    |
| L+ S-             | 3.5   | 7     | .038 | D- Z+ L+ S+       | 1.3   | 4     | .039    |
| D+ M+ Z-          | 1.8   | 5     | .023 | D- K- L+ S+       | 1.3   | 4     | .039    |
| D+ M+ K-          | 1.8   | 5     | .023 | M+ K- L+ S+       | 1.3   | 4     | .039    |
| D+ M+ L-          | 1.8   | 5     | .023 |                   |       |       |         |
| D+ M+ S-          | 1.8   | 6     | .005 | <u>Cluster C:</u> |       |       |         |
| D+ Z- S-          | 1.8   | 5     | .023 | D+ M-             | 7.3   | 13    | .016    |
| M+ Z- L+          | 1.8   | 5     | .023 | M- Z+             | 7.3   | 13    | .016    |
| M+ Z- S-          | 1.8   | 6     | .005 | M- K+             | 7.3   | 12    | .039    |
| M+ K- S-          | 1.8   | 5     | .023 | M- K-             | 7.3   | 12    | .039    |
| M+ L+ S-          | 1.8   | 6     | .005 | M- L-             | 7.3   | 13    | .016    |
| Z- L+ S-          | 1.8   | 5     | .023 | M- S-             | 7.3   | 13    | .016    |
| K- L+ S-          | 1.8   | 5     | .023 | M- Z+ L-          | 3.6   | 8     | .022    |
| D+ M+ Z- S-       | 0.9   | 4     | .009 | M- K- L-          | 3.6   | 8     | .022    |
| M+ Z- L+ S-       | 0.9   | 4     | .009 |                   |       |       |         |
| M+ K- L+ S-       | 0.9   | 4     | .009 |                   |       |       |         |

Als besonders markant können die Konfigurationen D+ M+ und M+ S- angesehen werden; auch die Konfigurationen D+ M+ S-, M+ Z- S- und M+ L+ S- fallen als häufig frequent auf.

In Cluster B ergibt sich die Modalsituation D- M+ K- L+ S+. In lediglich einer Konfiguration taucht eine positive Ausprägung der Variable Z auf, so daß diese nicht zur Charakterisierung des Clusters herangezogen werden kann.

Besonders auffallend für dieses Cluster ist die Konfiguration M+ S+ sowie das häufige Auftreten der Ausprägung S+.

Als Modalsituation des Clusters C läßt sich die Situation M- Z+ L- herausarbeiten. D+ und S- tauchen nur einmal auf, die Variable K sowohl in positiver als auch in negativer Ausprägung, so daß sie nicht zur Charakterisierung des Clusters herangezogen werden kann. Besonders deutlich markiert ist dieses Cluster durch Konfigurationen in Verbindung mit negativer Ausprägung der Variable M.

Es wurde bereits dargestellt, daß sich die Clustermittelwerte besonders in der Beurteilung auf der Dimension 'Intention' unterscheiden. Ein analoger Unterschied auf der Skala 'Aggression' zeigt sich im Vergleich der Cluster A und B. Allerdings resultiert für das Cluster C ein niedrigerer Ratingmittelwert auf der Dimension 'Aggression', so daß angenommen werden kann, daß die Beurteilung von Intention nicht identisch ist mit der Beurteilung von Aggression, Intention zwar als gruppendifferenzierende Leitvariable zur Differenzierung physischer Interaktionssituationen angesehen werden kann, allerdings nicht als hinreichender Prädiktor für das Aggressionsurteil gelten kann. Offensichtlich sind die Informationen, die dem einbettenden Situationskontext der kritischen Interaktion zur Beurteilung von Intention entnommen werden, nicht ausreichend zur Beurteilung von Aggression bzw. werden dem Kontext für die Beurteilung von Aggression weitere oder andere entnommen.

Ebensowenig kann die Beurteilungsdimension 'Schaden' als hinreichender Faktor für das Aggressionsurteil angesehen werden, wie auch aus Abb. 5 zu entnehmen ist. Die relative Korrespondenz der Ratingmittelwerte auf den Dimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression' entspricht den in Kap. 5 formulierten Annahmen, daß die Wahrnehmung von Normabweichung als Voraussetzung für die Beurteilung eines Verhaltensaktes als aggressiv gelten kann. Allerdings zeigen sich sowohl bei physischen als auch - das sei vorausschickend bemerkt - bei verbalen Interaktionssituationen über alle Cluster relativ hohe Beurteilungsmittelwerte und infolgedessen geringe Interclusterdifferenzen auf der Dimension 'Normabweichung', so daß angenommen werden muß, daß auf der Skala 'Normabweichung' (mit den Bezeichnungen 'richtig' und 'falsch' an den Polen) auch situationsunspezifische Einschätzungen von Verhaltensweisen wie der geschilderten abgegeben werden. In weiteren Untersuchungen sollte angestrebt werden, explizit die Beurteilung situativer Angemessenheit in Frage stehenden Verhaltens bzw. Abweichung von normativen Erwartungen durch weiter verfeinerte Methoden zu analysieren (vgl. MUMMENDEY et al., 1981).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden die zwar geringen, aber durchaus den Erwartungen und vorliegenden Ergebnissen bezüglich des Zusammenwirkens der drei Einflußfaktoren auf die Beurteilung von Verhaltensweisen als aggressiv (vgl. LÖSCHPER, 1981) entsprechenden Interclusterdifferenzen auf der Dimension 'Normabweichung' zur Interpretation herangezogen.

Die Ergebnisse der Clusteranalyse und der KFAs können so interpretiert werden, daß hohe Mobilität bei hoher Dichte als externe Kausalfaktoren die Zuschreibung von Verantwortlichkeit für das Eintreten des kritischen Ereignisses abschwächen (Cluster A). Die relativ niedrigen Ratingmittelwerte auf den Dimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression' indizieren, daß für diese Situationen die Beurteiler offenbar davon ausgehen, daß für ein eher zufällig eintretendes Ereignis das Verhalten des Akteurs nicht als normabweichend und aggressiv beurteilt werden kann.

Obwohl hier also offenbar angesichts hoher räumlicher Mobilität der Beteiligten angenommen wird, daß die in Frage stehende Verhaltensweise intensiv und heftig ist, mit entsprechenden schädigenden Konsequenzen für das Opfer (in Cluster A ebenso wie in Cluster B), resultiert kein hohes Aggressionsurteil.

Dieses Ergebnis unterstützt die Ausführungen in Kap. 5.2 zur Kritik an Konzepten, die eine Definition von Verhaltensakten ausschließlich über den Effekt, also die schädigenden Konsequenzen für das Opfer, anstreben.

In Cluster B finden sich ebenfalls Situationen hoher räumlicher Mobilität (vgl. die in beiden Clustern, A und B, hohen Ratingmittelwerte auf der Skala 'Schaden'), allerdings nicht in Verbindung mit hoher, sondern tendenziell geringer Dichte. Für dieses Cluster findet sich ein mittlerer Wert auf der Dimension 'Intention', auf den anderen drei Beurteilungsdimensionen jeweils die relativ höchsten Mittelwerte. Die clusterspezifischen Merkmale (Beurteilungsmuster und Situationskonstellationen) lassen die Interpretation zu, daß physische Interaktionen in Situationen, die den entstandenen Schaden für das Opfer als relativ hoch erscheinen lassen und die Zuschreibung von Absicht (in Cluster B durch relativ geringe Dichte) seitens des Akteurs ermöglichen, als hoch normabweichend und hoch aggressiv beurteilt werden.

In Cluster C zeigt sich der höchste Ratingmittelwert auf der Dimension 'Intention', der niedrigste Wert auf der Dimension 'Schaden' und mittlere Werte auf den Skalen 'Normabweichung' und 'Aggression'. Auf der Seite der Situationsdimensionen ist dieses Cluster vor allem durch geringe Mobilität gekennzeichnet. In Übereinstimmung mit der Interpretation zu Cluster A und B kann angenommen werden, daß bei geringer Mobilität der beteiligten Personen der entstandene Schaden als gering eingestuft wird, dem Akteur allerdings Absicht unterstellt wird und weniger angenommen wird, daß das Ereignis zufällig oder aufgrund situativer Umstände eingetreten ist.

Ein interessantes Ergebnis zeigt sich im Vergleich der Cluster A und B hinsichtlich schulspezifischer Stresssituationen. Im Gegensatz zu aus attributionstheoretischen Überlegungen möglichen Annahmen (vgl. Kap. 5.3), daß schulspezifischer Stress in ähnlicher Weise wie z.B. räumliche Mobilität als externer Kausalfaktor der Absichtszuschreibung entgegenwirkt, ist Cluster A mit dem niedrigsten Ratingmittelwert auf der Dimension 'Intention' unter anderem durch häufig anzutreffende negative Ausprägungen der Situationsdimension 'Stress' und Cluster B mit mittlerem Ratingwert auf der Dimension 'Intention' zentral durch häufig anzutreffende Stresssituationen gekennzeichnet. In den Situationsschilderungen wurden Situationen geringen Stresses zumeist dadurch operationalisiert, daß sich die in Frage stehende Interaktion in den ersten Schulstunden abspielt. Offenbar werden kritische physische Interaktionen in diesen Situationen als weniger intendiert, normabweichend und aggressiv beurteilt (Cluster A) als in Stresssituationen (gegen Ende des Unterrichtsvormittags, bei gewisser Erschöpfung der Beteiligten), die sich in Cluster B finden.

Zur Interpretation der Interclusterdifferenzen von Cluster A und B auf den Dimensionen 'Intention', 'Normabweichung' und 'Aggression' werden also Situationsdimensionen herangezogen, zu denen sich die Cluster unterscheiden (Stress), während für Übereinstimmungen der Ratingmittelwerte auf der Dimension 'Schaden' angenommen werden kann, daß die in beiden Clustern anzutreffenden Aspekte hoher räumlicher Mobilität der beteiligten Personen ausschlaggebend sind.

Sowohl in Cluster A als auch in Cluster B finden sich häufig Situationskonstellationen in Verbindung mit positiver Ausprägung der Variable 'Leistungsanforderungen'. Da in diesen Clustern die Ratingmittelwerte auf der Dimension 'Schaden' relativ hoch sind, kann angenommen werden, daß in diesen Situationen der Schaden, der durch eine physische Attacke beim Opfer entsteht, als höher beurteilt wird, als in Situationen geringer Leistungsanforderungen. Das kann so interpretiert werden, daß durch physische Interaktionen

aggressiver Art die Beteiligten (vor allem das Opfer) in dem Sinne als geschädigt betrachtet werden, als sie an der Erbringung von Leistung gehindert werden. Außerdem muß - wie bereits erwähnt - die in Situationen der Cluster A und B vorfindbare hohe Ausprägung der Variable 'räumliche Mobilität' für die hohen Ratingwerte auf der Dimension 'Schaden' zur Interpretation herangezogen werden.

Die Anwesenheit von Kontrollpersonen erweist sich in Cluster B als Situationsdimension auffälliger Frequenz, und zwar in negativer Ausprägung in Verbindung mit hohen Leistungsanforderungen, hoher räumlicher Mobilität, hoher Dichte und Stress. Ein Blick auf das Dendrogramm in Abb. 2 zeigt, daß von auffällig häufigem Auftreten der Variable Kontrollpersonen unabhängig von den anderen situativen Aspekten nicht gesprochen werden kann (in Cluster B finden sich 11 K+ und 10 K- Situationen); hier zeigt sich eindrucksvoll die Überlegenheit eines multivariaten Verfahrens zur Interpretation der Clusterzusammensetzung gegenüber eindimensionalen Kontingenzanalysen.

Es kann also nicht davon ausgegangen werden, daß das für Cluster B typische Beurteilungsmuster auffallend häufig in Situationen ohne Anwesenheit von Kontrollpersonen resultiert, vielmehr muß angenommen werden, daß das clustertypische Beurteilungsmuster auffallend häufig in Situationen auftritt, in denen Abwesenheit von Kontrollpersonen in Verbindung mit den anderen clustertypischen Situationskonfigurationen gegeben ist. Die Ergebnisse der KFAs zu diesem Cluster zeigen, daß von den anderen clustertypischen Situationsausprägungen keine im Vergleich zu den anderen besonders häufig anzutreffen ist (wie beispielsweise die Konfiguration D+ M+ in Cluster A), aus diesem Grunde wird die Modalsituation D- M+ K- L+ S+ zur Interpretation des clustertypischen Beurteilungsmusters herangezogen. Als hoch normabweichend und hoch aggressiv bei relativ mittlerer Intentions- und hoher Schadensbeurteilung werden also kritische physische Verhaltensakte in Situationen beurteilt, in denen bei Abwesenheit des Lehrers von Schülern, die bereits vom Unterricht erschöpft sind,

Leistung gefordert wird und diese sich im Raum (etwa der Schulklasse) hin- und herbewegen müssen. Anscheinend werden physische Attacken als besonders aggressiv beurteilt, weil keine externen Kausalfaktoren (z.B. hohe Mobilität bei hoher Dichte) das in Frage stehende Verhalten erklären, es angesichts des vorausgegangenen anstrengenden Unterrichtsverlaufs besonders unangemessen ist, und das Opfer an der Erbringung der geforderten Schulleistung gehindert wird. Die Abwesenheit von Lehrpersonen trägt anscheinend in derartigen Situationen dazu bei, daß in diesen schülerinternen Leistungssituationen das in Frage stehende Verhalten als unangemessen und aggressiv beurteilt wird.

Eine zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zur Systematisierung physischer Interaktionssituationen erfolgt in Kombination mit verbalen in Kap. 9.

#### Verbale Interaktionssituationen

Während für physische Interaktionssituationen sich die Beurteilungsdimension 'Intention' als gruppendifferenzierende Leitvariable erwies, läßt sich in Abb. 6 erkennen, daß - wie auch schon im Abschnitt 8.5.4 herausgearbeitet - für verbale Interaktionssituationen die Dimension 'Schaden' wesentlich zur Differenzierung von Gruppen beiträgt. Auf den weiteren Dimensionen zeigen sich verbleichsweise geringe Interclusterdifferenzen, insgesamt liegen auf diesen drei Dimensionen die Clustermittelwerte höher als bei physischen Interaktionen.

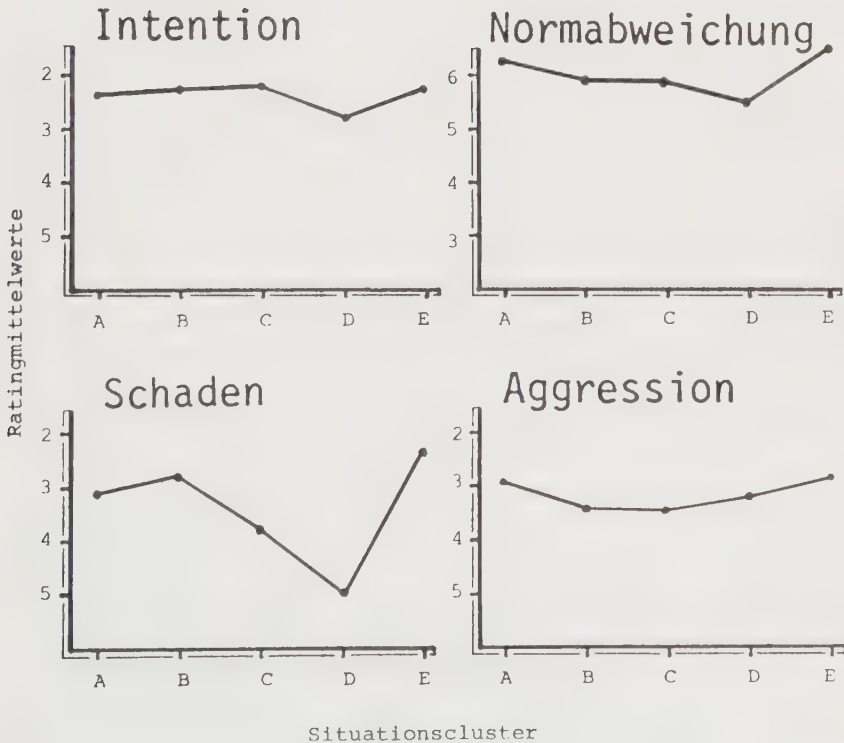
Für Cluster A zeigt sich folgendes Beurteilungsmuster: relativ hohe Beurteilungen auf den Dimensionen 'Intention', 'Normabweichung' und 'Aggression', mittlerer Wert auf der Dimension 'Schaden'. Cluster B ist gekennzeichnet durch hohe Mittelwerte auf den Dimensionen 'Intention' und 'Schaden', einen mittleren Wert auf der Dimension 'Normabweichung' und einen relativ niedrigen Wert auf der Dimension 'Aggression'. In Cluster C zeigt sich ein relativ hoher Wert auf der Skala 'Intention', ein mittlerer Wert auf den Dimensionen 'Schaden' und 'Normabweichung' und ein relativ niedriger Wert auf der Skala 'Aggression'. In Cluster D zeigt

Abb. 6 : Beschreibung der Cluster A,B,C,D,E durch Ratingmittelwerte auf den Beurteilungsdimensionen (verbale Interaktionssituationen)

(Anmerkung: Höhere Mittelwerte indizieren:

- höhere Ratings auf der Skala 'Normabweichung',
- niedrigere Ratings auf der Skala 'Intention',
- niedrigere Ratings auf der Skala 'Schaden',
- niedrigere Ratings auf der Skala 'Aggression'.

Die Skalen 'Intention', 'Schaden' und 'Aggression' sind zur besseren Überschaubarkeit umgepolt.)



Tab. 14 : Ergebnisse der Konfigurationsfrequenzanalysen  
für die Cluster A, B, C, D (verbale Inter-  
aktionssituationen). Auffällige Konfigurationen  
für zwei, drei und vier Beschreibungsdimensionen.

$f_e$  = erwartete Häufigkeiten

$f_b$  = beobachtete Häufigkeiten

$p < 0.05$

| Konfiguration     | $f_e$ | $f_b$ | p    | Konfiguration     | $f_e$ | $f_b$ | p    |
|-------------------|-------|-------|------|-------------------|-------|-------|------|
| <u>Cluster A:</u> |       |       |      | <u>Cluster C:</u> |       |       |      |
| Z+ K+ S+          | 2.6   | 6     | .039 | M- K-             | 2.0   | 5     | .027 |
| D- M+ L- S+       | 1.3   | 4     | .039 | K- L-             | 2.0   | 5     | .027 |
| Z+ K+ L+ S+       | 1.3   | 4     | .039 | K- S-             | 2.0   | 5     | .027 |
| <u>Cluster B:</u> |       |       |      | D- K- L-          | 1.0   | 4     | .011 |
| Z- K+             | 3.3   | 7     | .024 | M- Z- K-          | 1.0   | 4     | .011 |
| D+ Z- K+          | 1.6   | 5     | .016 | M- K- L-          | 1.0   | 4     | .011 |
| D+ M+ Z- K+       | 0.8   | 3     | .044 | M- K- S-          | 1.0   | 4     | .011 |
| D+ M+ K+ L+       | 0.8   | 3     | .044 | K- L- S-          | 1.0   | 4     | .011 |
| D+ Z- K+ L+       | 0.8   | 3     | .044 | D- M- K- L-       | 0.5   | 3     | .011 |
| D+ Z- K+ S+       | 0.8   | 3     | .044 | D- K- L- S-       | 0.5   | 3     | .011 |
| D+ K+ L+ S-       | 0.8   | 3     | .044 | M- Z- K- L-       | 0.5   | 3     | .011 |
| M+ K+ L+ S-       | 0.8   | 3     | .044 | M- Z- K- S-       | 0.5   | 3     | .011 |
| Z- K+ L- S+       | 0.8   | 3     | .044 | M- K- L- S-       | 0.5   | 3     | .011 |
|                   |       |       |      | <u>Cluster D:</u> |       |       |      |
|                   |       |       |      | K- S+             | 2.0   | 6     | .004 |
|                   |       |       |      | D+ K- S+          | 1.0   | 4     | .011 |
|                   |       |       |      | M+ K- L+          | 1.0   | 4     | .011 |
|                   |       |       |      | M+ K- S+          | 1.0   | 4     | .011 |
|                   |       |       |      | M+ L+ S+          | 1.0   | 4     | .011 |
|                   |       |       |      | K- L+ S+          | 1.0   | 4     | .011 |
|                   |       |       |      | M+ K- L+ S+       | 0.5   | 4     | .001 |

sich der geringste Wert auf der Dimension 'Intention', 'Schaden' und 'Normabweichung' und ein mittlerer Wert auf der Dimension 'Aggression'. In Cluster E zeigen sich auf allen Dimensionen hohe Ratingmittelwerte.

Als Modalsituation läßt sich für Cluster A die Konfiguration Z+ K+ S+ aus den KFAs interpretieren; bei Cluster B fällt das häufige Auftreten der Konfiguration D+ M+ Z- K+ auf; als Modalsituation für Cluster C kann D- M- Z- K- L- S- angesehen werden und in Cluster D fallen häufige Konfigurationen M+ K- L+ S+ auf. In Cluster E zeigen sich als Ergebnis der KFA keine auffälligen Situationskonfigurationen. Betrachtet man das Dendrogramm (Abb. 4), so fallen auch keine besonders frequenten einzelnen Situationsausprägungen auf. Die Beurteilungsmuster in Abb. 6 zeigen allerdings, daß Cluster A relativ ähnlich auf den Dimensionen 'Intention', 'Normabweichung' und 'Aggression' beurteilt wird wie Cluster E. Lediglich auf der Dimension 'Schaden' findet sich ein geringerer Ratingmittelwert. Der unumgängliche Verzicht auf eine Interpretation der Zusammensetzung des Clusters E kann aufgrund der Ähnlichkeit des Clusters A auf den Beurteilungsdimensionen als kompensierbar angesehen werden.

Es wurde bereits erwähnt, daß sich auf der Beurteilungsdimension 'Schaden' relativ hohe Interclusterdifferenzen zeigen. Allerdings stellt sich hier heraus, daß - wie schon bezüglich 'Intention' bei physischen Interaktionssituationen - 'Schaden' nicht als hinreichender Prädiktor für das Aggressionssurteil angesehen werden kann. Auch für verbale Interaktionssituationen ergibt sich (abgesehen von Cluster D) als Ergebnis der Clusteranalyse eine relative Korrespondenz der Beurteilungen von Normabweichung und Aggression. Die relativ geringen Interclusterdifferenzen auf den Dimensionen 'Intention', 'Normabweichung' und 'Aggression' deuten auf eine (im Vergleich zur Beurteilung der Schadenshöhe) geringe Beeinflußbarkeit der Beurteilung auf diesen Dimensionen durch situative Gegebenheiten hin; die relativ hohen Werte auf den Dimensionen 'Intention' und 'Normabweichung'

lassen die Interpretation zu, daß verbale Angriffe durchweg als eher intendiert (im Vergleich zu physischen) und unangemessen beurteilt werden.

Für eine Analyse der vier interpretierbaren Cluster ist es zunächst von Interesse, auf der Seite der Konfiguration von Situationsdimensionen den Beurteilungsmustern korrespondierende Prägnanzen zu identifizieren. Zu den Clustern A und B fallen häufige positive Ausprägungen der Variable 'Kontrollpersonen' auf, während in den Clustern C und D diese Situationsdimension häufig in negativer Ausprägung auftritt. Korrespondierend zeichnen sich Cluster A und B durch relativ hohe, Cluster C und D durch relativ niedrige Ratingmittelwerte auf der Dimension 'Schaden' aus. Unter Vernachlässigung der weiteren Beurteilungs- und Situationsdimensionen kann zunächst angenommen werden, daß verbale Angriffe bei Anwesenheit von Lehrern als besonders schlimm für den Betroffenen angesehen werden. In den Clustern C und D (Abwesenheit von Lehrern) zeigen sich darüber hinaus relativ niedrige Ratingmittelwerte auf den Dimensionen 'Normabweichung' und (zumindest in Cluster C) 'Aggression'. Offenbar werden verbale Auseinandersetzungen in Situationen ohne Anwesenheit des Lehrers als weniger abweichend von normativen Vorstellungen (möglicherweise weil sie in derartigen Situationen häufiger sind) und entsprechend weniger aggressiv beurteilt.

Vergleicht man Cluster A und B, die beide durch relativ hohe Ratings auf der Dimension 'Schaden' gekennzeichnet sind, so fallen auf den Dimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression' höhere Ratings in Cluster A auf. Als Modalsituation für dieses Cluster wurde die Konfiguration Z+ K+ S+ interpretiert. Als clustertypisch kann also eine Situation angesehen werden, in der die Schüler vom Unterricht bereits erschöpft sind, ein Lehrer anwesend ist und umstehende Schüler die in Frage stehende verbale Interaktion bemerken. In Situationen, die durch diese Merkmalkombinationen gekennzeichnet sind, werden also verbale Auseinandersetzungen als besonders intendiert, schädigend, normabweichend und aggressiv beurteilt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Beurteilung der Schadenshöhe in einem Zusammenhang mit der Anwesenheit von Lehrpersonen zu sehen ist. In Cluster B (Modalsituation D+ M+ Z- K+) wird bei relativ ähnlicher Schadensbeurteilung wie in Cluster A eine verbale Attacke tendenziell als weniger aggressiv und normabweichend beurteilt als in Cluster A. Im Unterschied zu Cluster A finden sich in Cluster B auffallend häufig Situationen hoher räumlicher Mobilität und Dichte sowie Abwesenheit von Zuschauern. Zieht man ferner die Situationskonfiguration von Cluster C heran (Modalsituation D- M- Z- K- L- S-), so zeigen sich hier wie in Cluster B unter anderem auffallend häufig Situationen mit Abwesenheit von Zuschauern, im Unterschied zu Cluster B allerdings viele Situationen geringer Mobilität und Dichte. Auf den Beurteilungsdimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression' finden sich sehr ähnliche Ratingmittelwerte. Diese Ergebnisse (Vergleich der Cluster A, B und C) lassen sich plausibel so erklären, daß besonders die Ausprägung der Variable 'Zuschauer' (neben der bereits erwähnten Variable 'Kontrollpersonen') einen Einfluß auf die Beurteilung von Normabweichung und Aggression hat. Ein verbaler Angriff, der sich vor Zuschauern ereignet, wird als besonders normabweichend und aggressiv beurteilt.

In Cluster C finden sich auffallend häufig Situationen, in denen Kombinationen der Beschreibungsdimensionen in negativer Ausprägung vorliegen. Dieses Cluster ist also gekennzeichnet durch Fehlen feldspezifischer Leistungserwartungen (L- K-), längerfristiger (S-) und eher situativer Stressbedingungen (D- M-) und Fehlen von Zuschauern bei verbalen Auseinandersetzungen. Auf der Beurteilungsdimension 'Intention' zeigt sich der im Vergleich zu den anderen Clustern höchste Ratingmittelwert. Offensichtlich gehen die Beurteiler davon aus, daß in Situationen wie der skizzierten verbale Attacken vom Akteur intendiert werden. Allerdings wurde bereits darauf hingewiesen, daß verbale Interaktionen auf der Dimension 'Intention' in allen Clustern relativ hoch beurteilt werden, so daß der Ratingmittelwert auf der Dimension 'Intention' relativ wenig

zur Interclusterdifferenzierung besonders der Cluster A,B und C beiträgt.

Bemerkenswert am Beurteilungsmuster für Cluster C ist, daß trotz hoher Intentionsbeurteilung ein relativ niedriger Aggressionsmittelwert resultiert. Dieses Ergebnis unterstützt die bereits wiederholt geäußerte Auffassung, daß 'Intention' ebensowenig wie 'Schaden' und 'Normabweichung' als hinreichender Prädiktor für das Aggressionsurteil angesehen werden kann. Eine Interpretation der Ratingmittelwerte auf den Dimensionen 'Normabweichung' und 'Aggression' wurde bereits im Hinblick auf die Ausprägung der Variable 'Kontrollpersonen' geleistet, die Ausprägungen der anderen auffallend häufigen Konfigurationen in Cluster C stehen nicht im Widerspruch dazu: Verbale Auseinandersetzungen, die wenig auffallen (Z-) in Situationen, in denen Schüler unter sich sind, keine Leistungs- und Disziplinanforderungen gestellt werden (L- K-) und insgesamt wenig Unruhe (D- M-) und Stress (S-) gegeben ist, werden im Vergleich zu anderen Situationen als relativ normabweichend und aggressiv beurteilt (mit der Einschränkung der insgesamt geringen Interclusterdifferenzen auf diesen Dimensionen). Für den Betroffenen wird die verbale Attacke als mäßig schädigend beurteilt.

Im Vergleich zeigt Cluster D (Modalsituation M+ K- L+ S+) auf der Seite der gruppenspezifischen Merkmale geringere Intentions-, Schaden- und Normabweichungsmittelwerte. Der Ratingmittelwert auf der Dimension 'Aggression' ist gegenüber Cluster C etwas höher. Allerdings zeigen sich auf dieser Beurteilungsdimension insgesamt geringe Interclusterdifferenzen, so daß dieser Unterschied vernachlässigt werden kann. Im Hinblick auf die anderen gruppenspezifischen Merkmale erscheint allerdings der nicht in erwarteter, sondern sogar leicht in entgegengesetzter Richtung abweichende Mittelwert auf der Dimension 'Aggression' bemerkenswert. Wie bereits zu den insgesamt gering variierenden Beurteilungen auf der Dimension 'Normabweichung' kann dieses Ergebnis so interpretiert werden, daß bei der Beurteilung von Interaktionssituationen, die wie in der vorliegenden

Untersuchung nachgebildet sind, auch situationsübergreifende Aspekte (z.B. generelle normative und moralische Vorstellungen) einfließen, so daß auf den relativ allgemeinen Beurteilungsdimensionen ('Normabweichung' mit den Skalenbezeichnungen "richtig - falsch" und 'Aggression' mit den Bezeichnungen "Ich finde, das ist eine Aggression - mit Sicherheit - überhaupt nicht") geringere Interclusterdifferenzen resultieren als auf den spezifischeren 'Intention' und 'Schaden'.

Korrespondierend zum Beurteilungsmuster auf den vier Dimensionen, fallen auf der Seite des Clusters D häufige Situationskombinationen hoher Mobilität, Abwesenheit von Kontrollpersonen, gestellten Leistungsanforderungen und feldspezifischen Stresses auf. Bezüglich der Situationsdimension 'Kontrollpersonen' zeigen sich also auffallend häufig Konfigurationen wie in Cluster C (K-); bezüglich der Variablen 'Leistungsanforderungen', 'Mobilität' und 'Stress' zeigen sich entgegengesetzte Ausprägungen im Vergleich zu Cluster C. Die Modalsituation von Cluster D kann als anstrengende (S+), unruhige (M+) Situation, in der von den Schülern Leistung erwartet wird (L+), wobei der Lehrer nicht anwesend ist (K-), charakterisiert werden. In dieser Situation resultieren für verbale Auseinandersetzungen auf allen Beurteilungsdimensionen relativ niedrige Ratingmittelwerte. In diesen Situationen wird also die in Frage stehende verbale Interaktion als relativ wenig intentional, wenig schädigend für das Opfer, wenig normabweichend und aggressiv beurteilt. Analog zur Interpretation zu Cluster C kann für dieses Cluster ebenfalls angenommen werden, daß die Abwesenheit von Kontrollpersonen im Zusammenhang mit den niedrigen Ratingmittelwerten auf den Dimensionen 'Schaden', 'Normabweichung' und 'Aggression' zu sehen ist. Ein Vergleich der Cluster C und D bezüglich auffallend frequenter Situationskonfigurationen zeigt unterschiedliche Ausprägungen der Variablen M, L und S. Verbale Auseinandersetzungen werden offenbar in Situationen hoher Mobilität,

Leistungsanforderungen und Stressess als weniger normabweichend beurteilt (Cluster D) als in Cluster C, in dem sich auch bereits ein im Vergleich zu Cluster A geringer Ratingmittelwert auf der Skala 'Normabweichung' gezeigt hatte. Zieht man die Variablen 'Kontrollpersonen' und 'Stress' zur Interpretation der Beurteilungsmittelwerte auf der Dimension 'Normabweichung' heran, so läßt sich folgendes Bild zeichnen: Als relativ hoch normabweichend wird eine verbale Auseinandersetzung in Situationen beurteilt, in denen Lehrer anwesend sind und die Beteiligten vom Unterricht bereits erschöpft sind (K+ S+ in Cluster A). Ein vergleichsweise mittleres Urteil resultiert auf der Dimension 'Normabweichung' bei Abwesenheit von Lehrern und ohne Stress (K- S- in Cluster C).

Als wenig normabweichend werden verbale Auseinandersetzungen in Situationen beurteilt, in denen bei Abwesenheit von Lehrern Stress gegeben ist (K- S+ in Cluster D). Die Situationskonfigurationen der drei Cluster lassen sich so interpretieren, daß eine verbale Auseinandersetzung bei Anwesenheit von Lehrern generell als normabweichender beurteilt wird als bei Abwesenheit. Wenn die Schüler vom Unterricht bereits erschöpft sind, resultieren niedrigere Beurteilungen auf der Dimension 'Normabweichung', allerdings nur dann, wenn Lehrer anwesend sind. Einschränkend muß allerdings bemerkt werden, daß diese Interpretation die anderen Situationsdimensionen vernachlässigt, jedoch erscheint sie im Hinblick z.B. auf die besonderes prägnanten Konfigurationen von K- S- in Cluster C und K- S+ in Cluster D angemessen. Ein deutlich niedrigerer Ratingmittelwert resultiert für Cluster D im Vergleich zu den anderen Clustern auf der Beurteilungsdimension 'Intention'. Es kann also angenommen werden, daß eine verbale Attacke in clusterspezifischen Situationen als relativ wenig intendiert beurteilt wird. Die bestehenden Leistungsanforderungen, der gegebene Stress, die räumliche Mobilität der anwesenden Personen sowie die Abwesenheit des Lehrers führen offenbar zu geringerer Zuschreibung von Absicht; für die in Frage stehende Form verbaler Attacken wird anscheinend angenommen, daß sie in derartigen Situationen 'schon mal so 'rausrutschen', also

nicht intentional gegen das Opfer gerichtet sind. Entsprechend ist die Beurteilung auf der Dimension 'Schaden' ebenfalls gering, anscheinend wird angenommen, daß auch das Opfer die verbale Attacke (Beleidigung, Kränkung) als nicht gezielt gegen sich gerichtet auffaßt.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß Cluster E, für das keine auffällig frequenten Situationskonfigurationen resultieren, anhand des Beurteilungsmusters als dem Cluster A relativ ähnlich angesehen werden kann, so daß der unumgängliche Verzicht auf eine Interpretation als kompensierbar angesehen werden kann.

Eine zusammenfassende Interpretation der Taxonomie verbaler Interaktionssituationen erfolgt im Kap. 9; hier soll noch einmal kurz erwähnt werden, daß aus Abb. 14 zu entnehmen ist, daß sich markante Konfigurationen bei der Clusteranalyse für verbale Situationen deutlich im Zusammenhang mit bestimmten Ausprägungen der Variable 'Kontrollpersonen' zeigen. Die relativ hohe Beurteilungsdifferenz auf der Dimension 'Schaden' zwischen Cluster B und Cluster D sowie korrespondierend auffällig häufig im Zusammenhang mit den weiteren Situationsdimensionen in Cluster B auffindbare positive und in Cluster D negative Ausprägung der Variable 'Kontrollpersonen' verweisen auf einen Zusammenhang des situativen Aspektes 'Anwesenheit von Kontrollpersonen' und der Beurteilung der Schadenshöhe. Eine relative Gegensätzlichkeit auf der Seite der Beurteilungsmuster ist zwischen Cluster A und Cluster D gegeben (vgl. Abb. 6). Korrespondierend zeigen sich auf der Seite der prägnanten Situationskonstellationen Übereinstimmungen (S+) und Divergenzen (K+ vs. K-). Auch dieses Ergebnis deutet auf die Relevanz der situativen Gegebenheit 'Lehrer anwesend' zur Differenzierung situativer Kontexte in Frage stehender verbaler Interaktionen hin.

## 9. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse der Clusteranalysen zu gruppendifferenzierenden Leitvariablen und gruppenspezifischen Merkmalen zeigen, daß sich Interaktionssituationen im Hinblick auf Beurteilungsmuster in Frage stehender Interaktionen taxonomieren lassen. Als allgemeines Ergebnis der vorliegenden Untersuchung kann also angesehen werden, daß auf der Grundlage eines sozialpsychologischen Aggressionskonzeptes dem einbettenden situativen Kontext die Valenz als Beurteilungsbasis der in Frage stehenden Interaktion beigemessen werden kann. Selbstverständlich muß davon ausgegangen werden, daß weitere Aspekte (etwa der vorangehende Interaktionsverlauf, gruppen- und individuumsspezifische Charakteristika der Beteiligten etc.; vgl. MUMMENDEY et al., 1981) die Beurteilung ebenfalls beeinflussen; definiertes Ziel der vorliegenden Untersuchung war allerdings eine Beschränkung der Systematisierung auf jeweils aktuelle situative Gegebenheiten im Hinblick auf den Beurteilungsprozeß.

Die Clusteranalysen lassen als gruppendifferenzierende Leitvariable 'Intention' für physische Interaktionssituationen und 'Schaden' für verbale Interaktionssituationen erkennen. In Situationen mit physischen Interaktionen variieren die Ratingmittelwerte der einzelnen Cluster auf der Beurteilungsdimension 'Normabweichung' relativ wenig, in Situationen mit verbaler Interaktion zeigen sich vergleichsweise geringe Interclusterdifferenzen auf den Dimensionen 'Intention', 'Normabweichung' und 'Schaden'. Insgesamt werden sowohl physische als auch verbale Interaktionen als relativ hoch normabweichend beurteilt, bei verbalen Interaktionen zeigen sich auf der Dimension 'Intention' vergleichsweise hohe Ratingmittelwerte. Sowohl bei physischen als auch bei verbalen Interaktionssituationen zeigen sich gewisse Übereinstimmungen in der Beurteilung auf der Dimension 'Normabweichung' und 'Aggression', was den genannten grundsätzlichen Annahmen zum Zusammenhang dieser Beurteilungsaspekte entspricht.

Es kann also davon ausgegangen werden, daß der situative Kontext Hinweise für die Beurteilung einer in Frage stehenden Interaktion bereitstellt. Bei physischen Interaktionen beziehen sich diese hauptsächlich auf die Zuschreibung von Verantwortlichkeit, bei verbalen hauptsächlich auf die Einschätzung der Schadenshöhe. Allerdings zeigen sich auch auf den weiteren Beurteilungsdimensionen interessante Interclusterdifferenzen.

Die Ergebnisse der konfigurationsfrequenzanalytischen Auswertung der Clusterzusammensetzungen ermöglichen eine Taxonomie feldspezifischer Interaktionssituationen. Für jedes resultierende Cluster können Modalsituationen identifiziert werden, die durch Merkmalskombinationen situativer Variablen und korrespondierend typische Beurteilungsmuster der in Frage stehenden Interaktion gekennzeichnet sind.

Es zeigt sich, daß in physischen Interaktionssituationen auffallend häufig Konfigurationen in Verbindung mit bestimmten Ausprägungen den Situationsvariablen 'Dichte', 'räumliche Mobilität' und 'Stress' in den einzelnen Clustern zu finden sind. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den hohen Interclusterdifferenzen auf der Beurteilungsdimension 'Intention'. Bei verbalen Interaktionssituationen finden sich besonders häufig markante Konfigurationen in Verbindung mit der Situationsdimension 'Kontrollpersonen', so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Einschätzung der Schadenshöhe mit diesem Situationsaspekt korrespondiert. Allerdings zeigen sich deutliche Interclusterdifferenzen auch bezüglich weiterer situativer Aspekte, z.B. 'Leistungsforderungen', 'Stress' und 'Zuschauer'. Ihr Zusammenhang zu clustertypischen Merkmalen wurde in Abschnitt 8.5.5 ausführlich diskutiert.

Im Vergleich zu den vorliegenden Ergebnissen der Explorationsphase kann einschätzend von einem erheblichen Informationsgewinn durch die Hauptuntersuchung gesprochen werden. Allerdings diene - wie erwähnt - die erste Phase der Generierung von Hinweisen bezüglich feldspezifischer Formen und typischer situativer Kontexte aggressiver

Interaktionen, so daß der Explorationsphase im Hinblick darauf Wert beigemessen werden muß.

Die vorliegende Arbeit thematisiert die Analyse eines bedeutsamen Aspektes aggressiver Interaktionen, nämlich die Beeinflussung sozialer Beurteilungen in Frage stehender Interaktionen durch Aspekte des einbettenden situativen Kontextes. Dadurch wird eine Systematisierung von Situationen, die im interessierenden Feld 'Schule' vorfindbar sind (in der vorliegenden Untersuchung anhand theoretischer Überlegungen und einer explorativen Studie systematisch aus sechs Beschreibungsdimensionen konstruiert), über die wesentlichen Kriterien des Prozesses der Beurteilung aggressiver Interaktionen ('Intention', 'Schaden', 'Normabweichung' und 'Aggression') erarbeitet.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit ist nicht zur Ableitung empirisch zu überprüfender Hypothesen angelegt; es werden vielmehr Hinweise aus verschiedenen theoretischen Zusammenhängen für das vorliegende Thema erarbeitet, die das gewählte Feld, die psychologische Aggressionsforschung zum Zusammenhang von Umgebungsbedingungen und aggressivem Verhalten, umweltpsychologische Paradigmen und sozialpsychologische Formulierungen zu den Analyseinheiten 'Interaktion' (spezifiziert auf aggressive) und 'Situation' sowie Ansätze zur Systematisierung von Situationen betreffen.

Die Ergebnisse der vorgelegten empirischen Studien erweitern das in Kap. 2 anhand vorliegender Arbeiten zum Thema 'Aggression und Schule' gezeichnete Bild, indem das Feld Schule über aggressionsspezifische Beurteilungskriterien in Frage stehender Interaktionen in Subeinheiten differenziert wird. Damit wird es möglich, das durch verschiedene referierte Studien angestrebte globale Bild zu detaillieren. Soziale Beurteilungsprozesse, die - wie im Abschnitt 2.2 zum Thema Vandalismus dargestellt - im Zusammenhang mit Verhaltensakten, die von normativen Vorstellungen abweichen, von zentraler Bedeutung sind, wurden in bisherigen Arbeiten zum Thema 'Aggression und Schule' nicht systematisch analysiert.

In der vorliegenden Untersuchung werden sie explizit in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und ermöglichen eine aggressionsspezifische Taxonomie sozialer Interaktionssituationen des Feldes.

In Relation zur psychologischen Aggressionsforschung zum Zusammenhang von Umgebungsbedingungen und aggressivem Verhalten wird im empirischen Teil der Arbeit einigen Postulaten entsprochen, die in kritischen und zusammenfassenden Arbeiten (BARON, 1977; O'NEAL & McDONALD, 1976) formuliert wurden: die Analyse komplexer Umgebungen anstelle reduktionistischer Betrachtung und die Einbeziehung kognitiver Moderatorvariablen. Allerdings wird in der vorliegenden empirischen Untersuchung entsprechend der sozialpsychologischen Perspektive auf den Gegenstand der Blickwinkel individuumzentrierter Betrachtung auf einen wesentlichen Aspekt sozialer Interaktionen, nämlich Beurteilungs- und Definitionsprozesse, erweitert.

Die dargestellten umweltpsychologischen Paradigmen regen die empirische Umsetzung der Fragestellung in mehreren Aspekten an: In BARKERs Ausführungen (vgl. Kap. 4.4.1) zum 'behavior setting' mit räumlichen, zeitlichen und das Standardverhaltensmuster betreffenden Abgrenzungscharakteristika von Subsettings kann eine Analogie zur gewählten Analyseeinheit (Interaktionssituation) zur Deskription eines umfassenden ökologischen Systems (Schule) gesehen werden, in seinen Formulierungen zur 'coercive power' des behavior settings auf die in ihm befindlichen Personen findet sich eine Entsprechung zur zugrundeliegenden Annahme, daß Situationen Hinweise zur Definition in Frage stehender Interaktionen bereitstellen, sowohl bezüglich der Beurteilung von Angemessenheit als auch zu den weiteren aggressionsspezifischen Definitionsaspekten.

Die weiteren umweltpsychologischen Paradigmen, die in Kap. 4.4 dargestellt werden, ermöglichen eine Abgrenzung der vorliegenden Arbeit und zugrundeliegender theoretischer Formulierungen von 'reinen' ökoppsychologischen Fragestellungen, die die Umweltwahrnehmung, Umweltbewertung,

kognitive Verarbeitung von Umwelt etc. betreffen.

Eine (auch) umweltpsychologische Perspektive ergibt sich für die vorliegende Fragestellung konsequenterweise aus dem gewählten Aggressionskonzept; sie muß nicht explizit eingenommen werden (vgl. MUMMENDEY & LINNEWEBER, 1981). Aus diesem Grunde interessieren Aspekte kognitiver Verarbeitung von Umweltgegebenheiten nicht 'an sich', sondern in bezug auf die in Frage stehende soziale Interaktion.

Aus den Ausführungen BARKERS wird also das Ziel einer feldspezifischen, in Abgrenzung zu den weiteren referierten ökopsychologischen Paradigmen das der verhaltensspezifischen Situationstaxonomie definiert.

Die sozialpsychologischen Überlegungen zur Analyseinheit 'Interaktion' und zur Relevanz einer Einbeziehung des situativen Kontextes, spezifiziert für aggressive als besondere Form sozialer Interaktion, werden in Kap. 5 dargestellt. Situationstaxonomien, die im Abschnitt 5.4 referiert werden, liefern Hinweise für das Format einer Systematisierung des Kontextes aggressiver Interaktionen. Im Unterschied zu den referierten Arbeiten z.B. von PRICE (vgl. Kap. 5.4) wird in der vorliegenden Untersuchung allerdings eine Klassifikation über die dem dargestellten sozialpsychologischen Konzept entsprechenden Beurteilungskriterien erarbeitet.

Im empirischen Teil der Arbeit werden zunächst feldspezifische Formen und typische situative Kontexte aggressiver Interaktionen exploriert. In Ergänzung zu den referierten empirischen und theoretischen Arbeiten werden sechs Beschreibungsdimensionen feldspezifischer Situationen erarbeitet, die der systematischen Konstruktion von Interaktionssituationen für die Hauptuntersuchung dienen. In den Kontext aus Ausprägungskonstellationen der Beschreibungsdimensionen erarbeiteter Situationen werden feldspezifische verbale und physische Ereignisse eingebettet und den Vpn zur Beurteilung auf den genannten Dimensionen vorgelegt.

Eine multivariate Analyse identifiziert drei Cluster für physische und fünf Cluster für verbale Interaktionssituationen, die anhand gruppendifferenzierender Leitvariablen, gruppenspezifischer Merkmale und markanter Konfigurationen der Beschreibungsvariablen interpretiert werden.

Die vorliegende Untersuchung ist so angelegt, daß bestimmte beurteilungsrelevante Aspekte (zeitlicher Verlauf, gruppen- und individuumsspezifische Merkmale der beteiligten Personen) explizit vernachlässigt werden. Im Hinblick auf eine umfassende Taxonomie des aktuellen situativen Kontextes erweist sich diese Beschränkung als unumgänglich.

Für weitere Studien erlaubt die vorliegende Untersuchung allerdings eine begründete Eingrenzung zu analysierender Situationen, wozu die Modalsituationen herangezogen werden können, zumal ihre Charakterisierung auf den Beschreibungsdimensionen (clustertypische Merkmale) erarbeitet wurde. Mit einer so sinnvoll eingegrenzten Zahl von Situationen besteht in zukünftigen Studien auch z.B. durch die Wahl eines audiovisuellen Präsentationsmediums die Möglichkeit zunehmender Annäherung an Realsituationen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADAM,R., Ich möchte in Washington nicht Lehrer sein.  
Unsere Jugend, 1976, 7, 321-323.
- ADAMS,G.R., Classroom Aggression: Determinants, Controlling mechanisms, and guidelines for the implementation of behavior modification program. Psychology in the schools, April 1973, 155-168.
- APPLEYARD,D., & CRAIK, K.H., The Berkeley Environmental Simulation Project: Its use in environmental impact assessment. In T.G. DICKERT, & K.R. DOMENY (Eds.), Environmental Impact Assessment: Guidelines and Commentary. Berkeley: Univ. California Extension, 1974.
- ARGYLE,M., The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin Books, 1967.
- ARGYLE,M., Predictive and generative rules models of P x S interaction. In D. MAGNUSSON, & N.S. ENDLER (Eds.), Personality at the crossroads: current issues in interactional psychology. Hillsdale, New Jersey, 1977.
- ARGYLE,M., & DEAN,J., Eye-contact, distance, and affiliation. Sociometry, 1965, 28, 289-304.
- ARGYLE,M., & LITTLE,B., Do personality traits apply to personal behavior? J. for the Theory of Soc. Beh., 1972, 2, 1-35.
- ARNOLD,A.A., Vandalism in an inner city school administrative complex: its relationship to educational consumers' perceptions of their schools. Dissertation Abstracts Intern., 1976, Vol. 37 (3-A), 1313-1314.
- ASTIN,A.W., The college environment. Washington D.C.: American Council on Education, 1968.
- ALLEN,V.L., & GREENBERGER,D.B., An aesthetic theory of vandalism. Crime and Delinquency, 1978, 24, 309-321.
- ALTMAN,I., The environment and social behavior: Privacy, personal space, territory, and crowding. Monterey, 1975.
- BALL,D.W., The definition of the situation: Some theoretical and methodological consequences. Journal of the Theory of Social Behavior, 1972, 2, 61-82.
- BANDURA,A., Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L.BERKOWITZ (Ed.), Advances in experimental social psychology. Vol. II. New York: Academic Press, 1965, 1-55.
- BANDURA,A., Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall, 1973a.

- BANDURA, A., Social learning theory of aggression.  
In J.F. KNUTSON (Ed.), The control of aggression.  
Chicago, 1973b, 201-250.
- BANDURA, A., Social learning theory. New York: General  
learning Press, 1977.
- BANDURA, A., & WALTERS, R., Social learning and personality  
development. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.
- BARKER, R.G., The stream of behavior as an empirical prob-  
lem. In R.G. BARKER (Ed.), The stream of behavior.  
Explorations of its structure and content. New York:  
Appleton-Century-Crofts, 1963.
- BARKER, R.G., Ecological Psychology: Concepts and methods  
for studying the environment of human behavior.  
Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1968.
- BARKER, R.G., Settings of a professional lifetime.  
Journal of Personality and Social psychology,  
1979, 37, 2137-2157.
- BARKER, R.G., & Associates, Habitats, environments, and  
human behavior. Studies in ecological psychology and  
eco-behavioral science from the Midwest Psychological  
Field Station, 1947-1972. San Francisco: Jossey-Bass,  
1978.
- BARKER, R.G., & GUMP, P.V., Big school, small school.  
Stanford Calif.: Stanford Univ. Press, 1964.
- BARKER, R.G., & SCHOGGEN, Ph., Qualities of community life.  
San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
- BARKER, R.G., & WRIGHT, H.F., One boy's day. New York:  
Harper & Row, 1951.
- BARKER, R.G., & WRIGHT, H.F., Midwest and its children.  
Evanston, Ill.: Row Peterson, 1955.
- BARNETT, S.A., Grouping and dispersive behavior among  
wild rats. In S.GARATTINI, & E.B.SIGG (Eds.),  
Aggressive Behavior. New York: Wiley, 1969.
- BARON, R.A., Aggression as a function of audience presence  
and prior anger arousal. Journal of Experimental Social  
Psychology, 1971, 7, 515-523.
- BARON, R.A., Aggression as a function of ambient temperature  
and prior anger arousal. Journal of Personality and Social  
Psychology, 1972, 21, 183-189.
- BARON, R.A., The reduction of human aggression: A field  
study of the influence of incompatible reactions.  
Journal of Applied and Social Psychology, 1976, 6,  
260-274.

- BARON, R.A., Human aggression. New York: Plenum Press, 1977.
- BARON, R.A., The influence of hostile and nonhostile humor upon physical aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1978, 4, 77-80.
- BARON, R.A., & BELL, P.A., Aggression and heat: Mediating effects of prior provocation and exposure to an aggressive model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 825-832.
- BARON, R.A., & BELL, P.A., Aggression and heat: The influence of ambient temperature, negative affect, and a cooling drink on physical aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 33, 245-255.
- BARON, R.A., & LAWTON, S.F., Environmental influences on aggression: The facilitation of modelling effects by high ambient temperatures. *Psychonomic Science*, 1972, 26, 80-83.
- BARON, R.A., & NEEDEL, St.P., Toward an understanding of the differences in the responses of humans and other animals to density. *Psychological Review*, 1980, 87, 320-326.
- BARON, R.A., & RANSBERGER, V.M., Ambient temperature and the occurrence of collective violence: The "long hot summer" revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 351-360.
- BAR-TAL, D., & SAXE, L. (Eds.), *Social Psychology of Education*. New York: Halsted, 1978.
- BARTOSZYK, G.D., & LIENERT, G.A., Konfigurationsanalytische Typisierung von Verlaufskurven. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1978, 25, 1-9.
- BAUM, A., & GREENBERG, C., Waiting for a crowd: The behavioral and perceptual effects of anticipated crowding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 32, 671-679.
- BAUM, A., & KOMAN, S., Differential response to anticipated crowding: Psychological effects of social and spatial density. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 34, 526-536.
- BAUM, A., & VALINS, S., *Architecture and social behavior. Psychological studies in social density*. New York: Wiley & Sons, 1977.
- BEAMAN, A.L., KLENTZ, B., DIENER, E., & SUANUM, S., Self-awareness and transgression in children: Two field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1835-1846.
- BECKER, H.S., *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press of Glencoe, 1963. Dt: Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt: Fischer, 1973.

- BELL, P.A., & BARON, R.A., Aggression and heat: The mediating role of negative affect. *Journal of Applied Social Psychology*, 1976, 6, 18-30.
- BELL, P.A., FISHER, J.D., & LOOMIS, R.J., *Environmental psychology*. Philadelphia: Saunders, 1978.
- BEM, D., & FUNDER, D.C., Predicting more of the people more of the time: Assessing the personality of situations. *Psychol. Rev.*, Vol. 85, 6, 1978.
- BEM, D.J., & LORD, Ch.G., Template Matching: A proposal for probing the ecological validity of experimental settings in social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 833-846.
- BENNETT, D.J., & BENNETT, J.D., Making scene. In G.P. STONE, & H.A. FABERMAN (Eds.), *Social psychology through symbolic interaction*. Waltham, Mass.: Ginn-Blaisdell, 1970.
- BERGER, P., & LUCKMANN, T., *The social construction of reality*. New York: Doubleday/Anchor, 1966.
- BERKOWITZ, L., The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. BERKOWITZ (Ed.), *Roots of aggression*. New York, 1969, 1-28.
- BERKOWITZ, L., Some determinants of impulsive aggression. *Psychological Review*, 1974a, 81, 165-176.
- BERKOWITZ, L., External determinants of impulsive aggression. In J. DEWIT, & W.W. HARTRUP (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior*. Mouton, 1974b, 147-165.
- BERKOWITZ, L., & GREEN, J.A., The stimulus qualities of the scapegoat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 64, 293-301.
- BIJOU, S.W., PETERSON, R.F., & AULT, M.H., A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *J. of Appl. Beh. Analysis*, 1968, 1, 175-191.
- BILLER, K., *Literaturbericht zum Thema: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule*. Westermanns Päd. Beiträge, 1976, 12, 701-714.
- BILLIG, M., *Social Psychology and intergroup relations*. London: Academic Press, 1976.
- BOESCH, E.E., *Kultur und Handlung*. Bern: Huber, 1978.
- BOESCH, E.E., *Verhaltensbereich und Handlungsbereich*. Vortrag auf dem 4. Ökopsychologischen Kolloquium im Rahmen des Schwerpunktprogramms "Psychologische Ökologie" auf Schloß Reinsburg, 1981.

- BOGGS, D.H., & SIMON, J.R., Differential effects of noise on tasks of varying complexity. *Journal of Applied Psychology*, 1968, 52, 148-153.
- BOOCOCK, S.S., Die Schule als soziale Umwelt für Lernprozesse: Organisation und soziale Mikroprozesse der Erziehung. In K.HURRELMANN (Ed.), *Soziologie der Erziehung*. Weinheim, 1974, 283-318.
- BORDEN, R.J., Witnessed Aggression: Influence of an observer's sex and values on aggressive responding. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1975, Vol. 31, No. 3, 567-573.
- BORDEN, R.J., Audience influence. In P.B.PAULUS (Ed.), *Psychology of group influence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publ., 1980.
- BORDEN, R.J., & TAYLOR, S.P., The social instigation and control of physical aggression. *Journal of Applied Social Psychology*, 1973, 3, 354-361.
- BORNEWASSER, M., HOHMANN, P., KLASMEIER, P., LINNEWEBER, V., LÖSCHPER, G., MUMMENDEY, A., SCHMECK, K., & TENBRINK, D., The excitation-transfer paradigm: a replication. *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*, Nr. 52, August 1979.
- BORTZ, J., *Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer, 1979.
- BOWERS, K.S., Situationism in Psychology. An analysis and a critique. *Psychol. Rev.*, 1973, 80, 5, 307-336.
- BRENTON, M., School vandalism. *Today's Education*, March/April 1975.
- BROWN, R.C., & TEDESCHI, S.T., Determinants of perceived aggression. *Journal of Social Psychology*, 1976, 100, 77-87.
- BRUNSWIK, E., Organismic achievement and environmental probability. *Psychol. Rev.*, 1943, 50, 255-272.
- BRUNSWIK, E., *Perception and the representative design of experiments*. Berkeley: University of California Press, 1956.
- BUNGARD, W. (Ed.), *Die "gute" Versuchsperson denkt nicht. Artefakte in der Sozialpsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 1980.
- BUSS, A.H., *The psychology of aggression*. New York: Wiley, 1961.
- BUSS, A.H., Physical aggression in relation to different frustrations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 1-7.

- CAESAR, B., Der Beitrag der Ökologischen Psychologie BARKERS zur Erforschung von sozialisatorischen Umwelten: Eine methodologisch orientierte Betrachtung. In H. WALTER, R. OERTER (Eds.), Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth: Auer, 1979, 146-156.
- CALHOUN, J. B., A behavioral sink. In E. L. BLISS (Ed.), Roots of behavior. New York: Harper, 1962.
- CARLSON, K. A., A method for identifying homogeneous classes. Multivariate behavioral research, 1972, 7, 483-488.
- CARPENTER, B., & DARLEY, S. M., A naive psychological analysis of counteraggression. Personality and Social Psychology Bulletin, 1978, 4, 68-72.
- CARRIERE, R. H., Peer group violence as a factor in the high school dropout problem. Diss. Abstr. Intern., 1973, 1471-1472A.
- CARSON, W. G., & WILES, P. (Eds.), Crime and Delinquency in Britain. London: 1971.
- CARVER, C. S., Physical aggression as a function of objective self-awareness and attitude toward punishment. Journal of Experimental Social Psychology, 1975, 11, 510-519.
- CASTNER, Th., Aggression und Aggressionsabbau in der Schule. Erziehungswiss. und Beruf, 1971, 2, 116-122.
- CATTELL, R. B., Personality, role, mood, and situation-perception: A unifying theory of modulators. Psychological Review, 1963, 70, 1-18.
- CICOUREL, A. V., Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction. New York: Free Press, 1974.
- CHEIN, I., The environment as a determinant of behavior. Journal of Social Psychology, 1954, 39, 115-127.
- CLAUSS, G., & EBNER, H., Grundlagen der Statistik. Zürich u. Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch, 1975.
- CLINARD, M. B., & WADE, A. L., Towards the delineation of vandalism as a sub-type in juvenile delinquency. Journal of Criminology, Criminal Law and Police Science, 1958, Vol. 48, No. 5.
- COHEN, C. E., & EBBESEN, E. B., Observational goals and schema activation: A theoretical framework for behavior perception. Journal of Experimental Social Psychology, 1979, 15, 305-329.
- COHEN, S., Who are the Vandals? New Society, 1968, No. 324, 872-878.

- COHEN, S., Mods, Rockers and the Rest: Community reactions to juvenile delinquency. In W.G. CARSON, & P. WILES (Eds.), Crime and delinquency in Britain. London, 1971a, 226-236. (reprinted from The Howard Journal (12), London, 1967, 121-130).
- COHEN, S., Directions for research on adolescent group violence and vandalism. Brit. J. of Criminol., 1971b, 11 (4), 319-340.
- COHEN, S., Images of Deviance. Penguin Books Ltd., 1971c.
- COHEN, S., Environmental load and the allocation of attention. In BAUM et al., Advances in environmental psychology, Vol. I, Hillsdale, New Jersey, 1978.
- COLLETT, P., Segmenting the behavior stream. In M. BRENNER (Ed.), The structure of action. Oxford: Basil Blackwell, 1980.
- COTTRELL, N.B., Social facilitation. In C.G. McCLINTOCK (Ed.), Experimental Social Psychology. New York: Holt, 1972.
- CRAIK, K.H., The comprehension of the everyday physical environment. Journal of the American Institute of Planners, 1968, 34, 29-37.
- CRAIK, K.H., Multiple scientific paradigms in environmental psychology. International Journal of Psychology, 1977, 12, 147-157.
- CRAMER, R.S., Some effects of school building renovation on pupil attitudes and behavior in selected junior high schools. Diss. Abstr. Int., 1977, Vol. 37(8-A), 4735-4736.
- CRANSTON, A., The Congressional campaign against crime in the schools. Intellect, October 1973.
- DaGLORIA, J., & DeRIDDER, R., Aggression in dyadic interaction. European Journal of Social Psychology, 1977, 7, 189-219.
- DaGLORIA, J., & DeRIDDER, R., Sex differences in aggression: Are current notions misleading? European Journal of Social Psychology, 1979, 9, 49-66.
- DAVIDSON, J.E., Differential classroom adjustment as a function of person-environment fit. Louisville, 1975.
- DEFLAMINIS, J.A., Teacher responses to classroom misbehavior: influence methods in a perilous equilibrium. Dissertation Abstracts Intern., 1976, Vol. 36 (9-A), 5980.
- DeLANGE, N., & STEINHAUSEN, D., Programmpaket zur automatischen Klassifikation - Verfahren zur Clusterung quantitativer und qualitativer Daten. Schriftenreihe des Rechenzentrums der Universität Münster, Nr. 36, April 1979.

- DENHAM ,C.H., & KEESE,J.F., The victim of aggression in fifth and sixth grade classrooms. *Journal of Educational Research*, 1977, Vol. 70 (4), 192-194.
- DESOR,J.A., Toward a psychological theory of crowding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 21, 79-83.
- DICKMAN,H.R., The perception of behavioral units. In R.G. BARKER (Ed.), *The stream of behavior. Explorations of its structure and content*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- DIENER,E., Deindividuation: The absence of self-awareness and self-regulation in group members. In P.B.PAULUS (Ed.), *Psychology of group influence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Publ., 1980.
- DIENER,E., Deindividuation, Self-Awareness, and Disinhibition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1160-1171.
- DIENER,E., DINEEN,J., & ENDRESEN,K., Effects of altered responsibility, cognitive set, and modeling on physical aggression and deindividuation. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1975, Vol. 31, No. 2, 328-337.
- DIENER,E., DINEEN,J., WESTFORD,K., BEAMAN,A.L., & FRASER,S.C., Effects of group presence, observers, and modeling on aggression. Paper presented at the meeting of the Western Psychological Association, San Francisco, April 1974.
- DIENER,E., LUSK,R., DeFOUR,D., & FLAX,R., Deindividuation: Effects of group size, density, number of observers, and group member similarity on self-consciousness and disinhibited behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39, 449-459.
- DIENER,E., WALLBOM,M., Effects of self-awareness on anti-normative behavior. *Journal of Research in Personality*, 1976, 10, 107-111.
- DION,K.L., BARON,R.S., & MILLER,N., Why do groups make riskier decisions than individuals? In L.BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social Psychology*, Vol. 5, New York: Academic Press, 1970.
- DOLLARD,J., DOOB,L.W., MILLER,N.E., MOWRER,O.H., SEARS,R.T., *Frustration and aggression*. New Haven: 1939.
- DONNERSTEIN,E., & WILSON,D.W., Effects of noise and perceived control on ongoing and subsequent aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 34, 774-781.
- DOWNS,R.M., & STEA,D., Cognitive maps and spatial behavior: Process and products. In R.M.DOWNS, & D.STEA (Eds.), *Image and Environment*. Chicago: Aldine, 1973.

- DOYLE, W.P., Learning the classroom environment. An ecological analysis of induction into teaching. American Educational Research Association Meeting. New York, 1977.
- DUVAL, S., & WICKLUND, R.A., A theory of objective self-awareness. New York: Academic Press, 1972.
- DUNKIN, M.J., & BIDDLE, B.J., The study of teaching. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- DYCK, A.J., The social contacts of some Midwest children with their parents and teachers. In R. BARKER (Ed.), The stream of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- ECKES, Th., & ROßBACH, H., Clusteranalysen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Standard Psychologie), 1980.
- EDWARDS, A.L., Techniques of attitude scale construction. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- EISER, J.R., Cognitive social psychology. London: McGraw Hill, 1980.
- EKEHAMMAR, B., Interactionism in personality from a historical perspective. Psychol. Bull., 1974, 81, 11, 1026-1048.
- ELLGRING, H., & ASENDORPF, J., Ein ost-westliches Gefälle in der Sozialpsychologie? Eine empirische Notiz. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1978, 9, 334-337.
- ELLIS, D.P., The design of a social structure to control aggression. Diss. Abstr. Intern., 1968, 29 (2-A), 672.
- ELLISON, Th.A., & TRICKETT, A.J., Environmental structure and the perceived similarity-satisfaction relationship: Traditional and alternative schools. Journal of Personality, 1978, 46, 57-71.
- ENDLER, N.S., & HUNT, J. McV., Sources of behavioral variance as measured by the S-R inventory of anxiousness. Psychological Bulletin, 1966, 65, 336-346.
- ENDLER, N.S., & HUNT, J., S-R inventories of hostility and comparisons of the proportions of variance from persons, responses, and situations for hostility and anxiousness. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, Vol. 9, 309-315.
- ENDLER, N.S., & MAGNUSSON, D. (Eds.), Interactional Psychology and Personality. Washington DC: Hemisphere, 1976.
- EPSTEIN, S., & TAYLOR, S.P., Instigation of aggression as a function of defeat and perceived aggressive intent of the opponent. Journal of Personality, 1967, 35, 265-289.

- ERICKSON, F., Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education*, 1977, 8, 58-69.
- EVANS, W.R., The behavior problem checklist/Data from an inner city population. *Psychology in the schools*, July 1975, 301-303.
- FAGOT, B.I., Variations in density: Effect on task and social behaviors of pre-school children. *Developmental Psychology*, 1977, 13, 166-167.
- FARR, R.M., Experimentation: A social psychological perspective. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1976, 15, 225-238.
- FARRINGTON, D.P., Experiments on deviance with special reference to dishonesty. *Advances of Experimental Social Psychology*, 1979, 12, 207-252.
- FATKE, R., *Schulumwelt und Schülerverhalten*. München: Piper, 1977.
- FEIGHERY, F.F., An experimental study of the undesirable side-effects of criticism in learning situations. *Diss. Abstr. Int.*, 1975, Vol. 35 (8-A), 5113.
- FELDHUSEN, J.F., THURSTONE, J.R., & BENNIG, J.J., Aggressive classroom behavior and school achievement. *Journal of Special Education*, 1970, Fall. Vol. 4 (4), 431-439.
- FELDHUSEN, J.F., THURSTON, J.R., & BENNIG, J.J., Studying aggressive children through responses to frustrating situations. *Child Study Journal*, 1971, Vol. 2 (1), 1-17.
- FELSON, R.B., An interactionist approach to aggression. In J.T. TEDESCHI (Ed.), *Impression management theory and social psychological research*. New York: Academic Press, 1981, 181-199.
- FEND, H., et al., Über Rowdy- und Mogelfaktor, Unordentlichkeits- und andere Syndrome. betrifft erziehung, 1975, 11, 45-50.
- FEND, H., KNÖRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W., & VÄTH-SZUSDZIARA, R., *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz, 1976.
- FENIGSTEIN, A., Self-consciousness, self-attention, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 75-86.
- FESHBACH, S., The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 1964, 71, 257-272.
- FESTINGER, L., *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1955.

- FESTINGER, L., PEPITONE, A., & NEWCOMB, T., Some consequences of de-individuation in a group. *Journal of abnormal social Psychology*, 1952, 47, 382-389.
- FIELD, H. H., Environmental design implications of a changing health care system. In W. H. ITTELSON (Ed.), *Environment and cognition*. New York: Academic Press, 1973.
- FISCHER, M., Ökologische Bedingungen für Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. In J. LOHMANN, & W.-R. MINSEL (Eds.), *Störungen im Schulalltag*. München: Urban & Schwarzenberg, 1978.
- FISCHER, M., Phänomenologische Analysen der Person-Umwelt Beziehung. In S. H. FILIPP (Ed.), *Selbstkonzept-Forschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- FISCHER, J., Destruction as a mode of creation. *J. of Aesthetic Education*, 1974, 8 (2), 57-64.
- FORGAS, J. P., The perception of social episodes: categorical and dimensional representations in two different social milieus. *Journal of personality and social psychology*, 1976, Vol. 34, 199-209.
- FORGAS, J. P., The effects of behavioural and cultural expectation cues on the perception of social episodes. *European Journal of Social Psychology*, 1978, 8, 203-213.
- FORGAS, J. P., Social episodes and social structure in an academic setting: the social environment of an intact group. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1978, 14, 434-448.
- FORGAS, J. P., Multidimensional scaling: A discovery method in social psychology. In G. P. GINSBURG (Ed.), *Emerging strategies in social psychological research*. Chichester, N.Y., Brisbane, Toronto: Wiley & Sons, 1979.
- FORGAS, J. P., Social episodes. The study of interaction routines. London: Academic Press, 1979.
- FORGAS, J. P., Social episodes and group milieu: A study in social cognition. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1980, in press.
- FORGAS, J. P., ARGYLE, M., & GINSBURG, G. P., Social episodes and person perception: The fluctuating structure of an academic group. *The Journal of Social Psychology*, 1979, 109, 207-222.
- FORGAS, J. P., & BROWN, L. B., Environmental and behavioral cues in the perception of social encounters: An exploratory study. *American Journal of Psychology*, 1977, 90, 635-644.
- FORGAS, J. P., BROWN, L. B., & MENKHART, J., Dimensions of aggression: The perception of aggressive episodes. *The British Journal of Soc. and Clin. Psychology*, 1980, 19, 215-227.

- FORST, T., Zur Klassifikation von Städten. Würzburg: Physika, 1974.
- FOY, B., Classroom aggression. International Review of Education, 1977, 23, 97-118.
- FRACZEK, A., Functions of emotional and cognitive mechanisms in regulation of aggressive behavior. Polish Psychological Bulletin, 1977, 8, 195-206.
- FRANKE, J., Wohnareale als Objekt der Angewandten Psychologie. In W.H.TACK (Ed.), Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974. Göttingen: Hogrefe, 1975.
- FREDERIKSEN, N., Toward a taxonomy of situations. Am. Psychologist, 1972, 27, 114-123.
- FREEDMAN, J.L., Crowding and behavior. San Francisco: Freeman, 1975.
- FREEDMAN, J.L., Crowding and behavior. The effect of high density on human behavior and emotions. In L.KRAMES, P.PLINER, & T.ALLOWAY (Eds.), Aggression, dominance, and individual spacing. New York: Plenum Press, 1978, 91-106.
- FREEDMAN, J.L., Theoretical Note. Reconciling apparent differences between the responses of humans and other animals to crowding. Psychological Review, 1979, 86, 80-85.
- FREEDMAN, J.L., Responses of humans and other animals to variations in density. Psychological Review, 1980, 87, 327-328.
- FREEDMAN, J.L., HESHKA, S., & LEVY, A., Population density and crime in metropolitan U.S. areas. Unpublished, 1973.
- FREEDMAN, J.L., HESHKA, S., & LEVY, A., A population density and pathology: Is there a relationship? Journal of Experimental Social Psychology, 1975, 11, 539-552.
- FREEDMAN, J.L., LEVY, A.S., BUCHANAN, R.W., & PRICE, J., Crowding and human aggressiveness. Journal of Experimental Social Psychology, 1972, 8, 528-548.
- FREY, D., EICKLUND, R.A., & SCHEIER, M.F., Die Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit. In D.FREY (Ed.), Kognitive Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber, 1978.
- GALLE, O.R., GOVE, W.R., McPHERSON, J.M., Population density and pathology: What are the relations for man? Science, 1972, 176, 23-30.

- GARFINKEL, H., Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1967.
- GEEN, R.G., Aggression. In J.W. THIBAUT, J.T. SPENCE, & R.C. GARSON (Eds.), Contemporary topics in social psychology. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1976, 241-263.
- GEEN, R.C., & O'NEAL, E.O., Perspectives on aggression. New York: Academic Press, 1976.
- GERGEN, K.J., Towards intellectual audacity in social psychology. In R. GILMOUR, & S. DUCK (Eds.), The development of social psychology. New York: Academic Press, 1980.
- GERGEN, K.J., & GERGEN, M.M., The social construction of helping relationships. Draft copy for J.D. FISHER, A. NADLER, & B. DePAULO (Eds.), New directions in helping. Vol. 1: Recipient reactions to aid. New York: Academic Press, 1981.
- GERGEN, K.J., GERGEN, M.M., & BARTON, W., Deviance in the dark. Psychology today, 1973, 7, 129-130.
- GERGEN, K.J., & MORAWSKI, J., An alternative metatheory for social psychology. In L. WHEELER (Ed.), Review of personality and social psychology. San Francisco: Sage, 1980.
- GIANDOMENICO, L.L., Perceived need-deficiency and militancy among public school teachers. Diss. Abstr. Int., 1971, 32 (9-A), 4874.
- GIBSON, J.J., The concept of the stimulus in psychology. Am. Psychol., 1960, 15, 694-703.
- GIBSON, J.J., The theory of affordances. In R. SHAW, & J. BRANSFORD (Eds.), Perceiving, acting, and knowing. Hillsdale, NY.: Lawrence Erlbaum, 1977, 76-82.
- GINSBURG, H.J., POLLMANN, V.A., WAUSON, M.S., & HOPE, M.L., Variation of aggressive interaction among male elementary school children as a function of changes in spatial density. Environmental Psychology and Nonverbal Behavior, 1977, 2(2), 67-75.
- GLASS, D.C., & KRANTZ, D.S., Noise and behavior. In B.B. WOLMAN (Ed.), International Encyclopedia of neurology, psychiatry, psychoanalysis, and psychology. New York: Springer, 1975.
- GLASS, D.C., & SINGER, J., Urban stress. New York: Academic Press, 1972.
- GLICKMAN, C.D., An investigation of the relationship between teacher's perception of organizational climate and students' perception of classroom climate. Diss. Abstr. Int., 1976 (Nov.), Vol. 37(5-A), 2534-2535.

- GOETZ, J.P., Behavioral configurations in the classroom. A case study. *Journal of Research and Development in Education*, 1976, 9, 36-49.
- GOFFMAN, E., The presentation of self in everyday life. Garden City, N.Y.: Anchor Books, Doubleday & Comp. Inc., 1959.
- GOFFMAN, E., Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963.
- GOLDBERG, J.F., Film mediated aggression: the effects of environmental cues. *Diss. Abstr. Int.*, 1973, 34(2-O), 853.
- GOLDMAN, N., A socio-psychological study of school vandalism. *Crime and delinquency*, 1961, Vol. 7, No. 3, 221-230.
- GOLDMEIER, H., Vandalism: The effects of unmanagable confrontations. *Adolescence*, 1974, 9 (33), 49-56.
- GOLLEDGE, R.G., BRIGGS, R., & DEMKO, D., The configuration of distances in intra-urban space. *Proceedings of the Association of American Geographers*, 1969, 1, 60-65.
- GORANSON, R.E., & KING, D., Rioting and daily temperature: Analysis of the U.S. Riots in 1967. Unpublished manuscript, York University, 1970.
- GOTTLIEB, J., GAMPEL, D.H., & BUDOFF, M., Classroom behavior of retarded children before and after integration into regular classes. *J. of special education*, 1975, Vol. 9, No. 3, 307-315.
- GRAUER, G., UMBSEN, P., & WOLFF, R., Gewalt in der Schule - Schule als Gewalt oder kommen die Vandalen wie weiland aus dem Osten? betrifft:erziehung, 1976, Juli, 33-52.
- GRAUMANN, C.F., Person und Situation. In U.M. LEHR, & F.E. WEINERT (Eds.), *Entwicklung und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 1975.
- GRAUMANN, C.F., Die ökologische Fragestellung - 50 Jahre nach Hellpachs "Psychologie der Umwelt". In G. KAMINSKI (Ed.), *Umweltpsychologie. Perspektiven-Probleme-Praxis*. Stuttgart: Klett, 1976.
- GRAUMANN, C.F. (Ed.), *Ökologische Perspektiven in der Psychologie*. Bern: Huber, 1978.
- GRAUMANN, C.F., Die Scheu des Psychologen vor der Interaktion. Ein Schisma und seine Geschichte. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1979, 10, 284-304.
- GREENWELL, J., & DINGERINK, H.A., The role of perceived vs actual attack in human physical aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 26, 66-71.

- GRIFFITT, W., Environmental effects on interpersonal affective behavior: Ambient effective temperature and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 240-244.
- GRIFFITT, W., & VEITCH, R., Hot and crowded: Influences of population density and temperature on interpersonal affective behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1971, 17, 92-98.
- GUMP, P.V., The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior. US Off. Educ. Coop. Res. Branch, Proj. 5-0334, final rep. (Mimeo), 1967.
- GUMP, P.V., Intra-setting analysis: The third grade classroom as a special but instructive case. In E. WILLEMS, & H. RAUSH (Eds.), *Naturalistic viewpoints in psychological research*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- GUMP, P.V., Operating environments in schools of open and traditional design. In T.G. DAVID, & B.D. WRIGHT (Eds.), *Learning environments*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- GUMP, P.V., School environments. In I. ALTMAN, & J.F. WOHLWILL, (Eds.), *Human behavior and environment. Advances in theory and research. Vol. 3, Children and the environment*. New York: Plenum, 1978, 131-174.
- GUMP, P.V., The school as a social situation. *Ann. Rev. Psychol.*, 1980, 31, 553-582.
- GUMP, P.V., & GOOD, L.R., Environments operating in open space and traditionally designed schools. *Journal of Architectural Research*, 1976, Vol. 5(2), 20-26.
- GUNN, J.G., A study of the organizational climate of selected High schools in the State of Mississippi. *Diss. Abstr. Int.*, 1971, 32 (9-A), 4874.
- GUSKI, R., WICHMANN, U., ROHRMANN, B., & FINKE, H.-O., Konstruktion und Anwendung eines Fragebogens zur sozialwissenschaftlichen Untersuchung der Auswirkungen von Umweltlärm. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1978, 9, 50-65.
- HALL, E.T., *The silent language*. Garden City, N.Y.: Doubleday & Comp. Inc., 1959.
- HALL, E.T., A system for the notation of proxemic behavior. *Americ. Anthropol.*, 1963, 65, 1003-1026.
- HALL, E.T., *The hidden dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday & Comp. Inc., 1966.
- HALL, E.T., *Handbook for proxemic research*. Washington DC: Soc. Anthropol. Visual Comm., 1974.

- HAMACHER, B., & PREISER, K., Eine Infrastrukturpsychologie am Beispiel des Landes Bremen. In H.SPÄTH (Ed.), Fallstudien Clusteranalysen. München: Oldenbourg, 1977.
- HANKE, B., HUBER, G.L., & MANDL, H., Aggressiv und unaufmerksam. München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg, 1976.
- HANRATTY, M.A., O'NEAL, E., & SULZER, J.L., Effects of frustration upon imitation of aggression. Journal of Personality and Social Psychology, 1972, 21, 30-34.
- HARDER, T., Werkzeug der Sozialforschung. München: Fink, 1974.
- HARGREAVES, D., The delinquent subculture and the school. In W.G.CARSON, & P.WILES (Eds.), Crime and delinquency in Britain. Sociological Readings. London, 1971.
- HARRE, R., The analysis of episodes. In J.ISRAEL, & H.TAJFEL (Eds.), The context of social psychology: A critical assessment. London/New York: Academic Press, 1972.
- HARRE, R., & SECORD, P.F., The explanation of social behaviour. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
- HARRE, R., & SECORD, P.F., The explanation of social behaviour. Guildford: Billing & Sons Ltd., 1976.
- HARRIS, M.B., Studies of modeled aggression. Journal of Social Psychology, 1973, 89, 132-139.
- HARRIS, M.B., & HUANG, L.C., Aggression and the attribution process. Journal of Social Psychology, 1974, 92, 209-216.
- HARTRUP, W.W., & DEWITT, J., The development of aggression: problems and perspectives. In J.DEWITT, & W.W.HARTUP (Eds.), Determinants and origins of aggression. Den Haag: Monton, 1974.
- HASTORF, A.H., SCHNEIDER, D.J., & POLEFKA, J., Person Perception. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.
- HEACOCK, D.R., The black slum child and the problem of aggression. American Journal of Psychoanalysis, 1976, 36, 219-226.
- HECKHAUSEN, H., Achievement motivation and its constructs: a cognitive model. Motivation and Emotions, 1977a, 1, 283-329.
- HECKHAUSEN, H., Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. Psychologische Rundschau, 1977b, 28, 175-189.
- HECKHAUSEN, H., Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1980.
- HEIDER, F., The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.

- HEISE, D.R., Understanding events. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- HELMHOLTZ, H.L.F. von, Helmholtz treatise on physiological optics. Übersetzung der 3. deutschen Auflage. J.P.C. Southall. New York: Dover, 1962. Original German edition, 1866.
- HERRMANN, T., Braucht die Psychologie eine Gegenstandsbestimmung? Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 1973, 21, 292-297.
- HERRMANN, T., Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen: Hogrefe, 1976.
- HERSEY, J.C., The high school environment, school performance and psychological health: A five year longitudinal study of male adolescents. Diss. Abstr. Intern., 1977 (Sep.), Vol. 38(3-A), 1322.
- HOFFMANN, M., Kriminalität und Vandalismus in den Schulen der USA, Die Deutsche Schule, 1976, 5, 318-330.
- HOLAHAN, C.J., Environment and behavior. New York & London: Plenum Press, 1978.
- HOLTON, G., Conveying science by visual presentation. In G. KEPES (Ed.), Education by vision. New York: Braziller, 1965.
- HOPF, H.W., Über negative Lehrer-Schüler-Beziehungen. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1976, 28, 386-389.
- HOPF, H.H., Hauptschüler und Destruktivität. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1977, H. 7, 271-275.
- HORAI, J., Attributional conflict. J. of Social Issues, 1977, 33, 87-100.
- HORN, K., Wie man viele Quellen in ein Prokrustesbett packt: Zur pädagogischen Verarbeitung unterschiedlicher Aggressions-Ansätze in DAGMAR ULLMANNs "Aggression und Schule", Friedensanalysen, 1977, 5.
- HOROWITZ, M.J., DUFF, D.F., & STRATTON, L.O., Body - buffer - zone. Archives for General Psychiatry, 1964, 11, 641-656.
- HUMMEL, R.C., & NAGLE, J.M., Urban education in America. New York: Oxford University Press, 1973.
- HUTT, C., & MCGREW, W.C., Effects of group density upon social behavior in humans. In Can changes in behavior with population density. Symposium presented at the meeting of the Association for the study of Animal Behavior. Oxford: 1967, July, 17-20.

- HUTT, C., & VAIZEY, M. J., Differential effects of group density on social behavior. *Nature*, 1966, 209, 1371-1372.
- IRLE, M., Eine Flaute in der Sozialpsychologie? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1975, 6, 96-102.
- ISRAEL, J., & TAJFEL, H., The context of social psychology: A critical assessment. London/New York: Academic Press, 1972. (European monographs in social psychology No. 2).
- ITTELSON, W., Some factors influencing the design and function of psychiatric facilities. Progress Report, Brooklyn College, 1960.
- ITTELSON, W., Environmental psychology and architectural planning. Paper presented at the American Hospital Association Conference on Hospital Planning. New York, 1964.
- ITTELSON, W., PROSHANSKY, H., & RIVLIN, L., Bedroom size and social interaction of the psychiatric ward. *Environment and behavior*, 1970, 2 (3), 255-270.
- ITTELSON, W. H., PROSHANSKY, H. M., RIVLIN, L. G., & WINKEL, G. H., An introduction to Environmental Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- ITTELSON, W. H., PROSHANSKY, H. M., RIVLIN, L. G., & WINKEL, G. H., Einführung in die Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1977.
- IZUMI, K., Psychosocial phenomena and building design. In H. M. PROSHANSKY, W. H. ITTELSON, & L. G. RIVLIN, *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- JANICH, P., Umweltdeterminiertheit oder Konstruktion der Wirklichkeit? In H. WALTER, & R. OERTER (Eds.), *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*. Donauwörth: Auer, 1979, 92-101.
- JERSILD, A. T., & MARKEY, F. V., Conflicts between pre-school children. *Child Rev. Monogr.*, 1935, 21.
- JESSOR, R., & JESSOR, S. L., The perceived environment in behavioral science: Some conceptual issues and some illustrative data. *American Behavioral Scientist*, 1973, 16, 801-828.
- JOHNSON, R. D., & DOWNING, L. L., Deindividuation and valence of cues: Effects on prosocial and antisocial behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1979, 37, 1532-1538.

- JOHNSTON, K.D., & KROVETZ, M.L., Levels of aggression in a traditional and pluralistic school. Educational Research, 1976, 18, 146-151.
- JONES, E.E., & DeCHARMS, R., The organizing function of interpersonal roles in person perception. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1958, 57, 155-164.
- JÜTTEMANN, G., Eine Prädikationsanalyse des Aggressionsbegriffes. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1978, 9, 299-312.
- KÄLIN, K., Populationsdichte und soziales Verhalten. Europäische Hochschulschriften, Bern: Lang, 1972.
- KAMINSKI, G. (Ed.), Umweltpsychologie. Perspektiven-Probleme-Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, 1976.
- KAMINSKI, G., Entwicklung, Status und Verwendbarkeit des (Behavior) Setting-Konzeptes. Unveröffentlichtes Manuskript zum 4. Ökopsychologischen Kolloquium auf Schloß Reisenburg, Juni 1981.
- KANE, T.R., DOERGE, P., & TEDESCHI, J.T., When is intentional harm-doing perceived as aggressive? Proceedings of the 81st Annual Convention of the American Psychological Association, 1973, 8, 113-114.
- KANTOR, J.R., Principles of Psychology. Bloomington: Principia Press, 1924, Vol. 1.
- KANE, T.R., JOSEPH, J.M., & TEDESCHI, J.T., Person perception and the Berkowitz Paradigm for the study of aggression. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 33, 663-673.
- KATZ, D., & KAHN, R., The social psychology of organizations. New York: Wiley, 1966.
- KAUFMAN, B., Letter to a dead teacher. Today's Education, 1975, March-April, 20-23.
- KAUFMAN, H., Aggression and altruism. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- KELLEY, H.H., The process of causal attribution. Am. Psychol., 1973, 28, 107-128.
- KELVIN, P., A social-psychological examination of privacy. British Journal of Social and Clinical Psychology, 1973, 12, 246-261.
- KENNEDY, J., MITCHELL, J.B., KLERMAN, L.v., & MURRAY, A., A day school approach to aggressive adolescents. Child Welfare, 1976, Vol. IV, No. 10, Dec.
- KERBER, K.A., Disorder, disruption and violence in public education. Diss. Abstr. Int., 1976, 37(5-A), 2774-2775.

- KLEIN, K., & HARRIS, B., Disruptive effects of disconfirmed expectancies about crowding. J. Pers. Soc. Psychol., 1979, 37, 5, 769-777.
- KLEINE-BÜNING, H., Aggressives Verhalten als Problem der Erziehungsberatung. Unveröffentl. Dipl.-Arbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Münster, 1975.
- KLUGE, K.J., Verhaltensauffälligkeiten in Grundschulen. Heilpädagogische Forschung, 1974, 5, 1-37.
- KLUGE, K.J., DROST, K.P., & FARWICK, A., Aggressiv-clownhaft-deprimiert: verhaltensauffällige Berufsschüler. Rheinstetten: Schindele, 1975.
- KNIPMEYER, J., & PRESTHOLDT, P., The influence of environmental noise upon group aggression. Paper presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, New Orleans, April 1973.
- KNUTSON, J.F. (Ed.), The control of aggression. Chicago: Aldine Publ. Comp., 1973.
- KOCH, J.J. (Ed.), Altruismus und Aggression. Weinheim & Basel: Beltz, 1976.
- KOFFKA, J., Principles of Gestalt Psychology. New York: Harcourt, Brace & World, 1935.
- KONECNI, V.J., Annoyance, type and duration of postannoyance activity, and aggression. J. Exp. Psychology, General, 1975, 104, 76-102.
- KRAUSE, M.S., Use of social situations for research purposes. Am. Psychologist, 1970, 25, 748-753.
- KRAUTH, J., & LIENERT, G.A., KFA. Die Konfigurationsfrequenzanalyse. Freiburg: Alber, 1973.
- KRASNER, L. (Ed.), Environmental design and human behavior. A psychology of the individual in society. New York: Pergamon Press, 1980.
- KRIEGER, R., BERGMANN, Ch., BERNATH, L., HOHMANN, I., MENDEL, G., & THEOBALD, G., Erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige Schüler. Zeitschrift f. Entwicklungspsych. u. Päd. Psych., 1976, VIII, 245-251.
- KRUSE, L., Räumliche Umwelt. Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie. Berlin und New York: De Gruyter, 1974.
- KRUSE, L., Crowding: Dichte und Enge aus sozialpsychologischer Sicht. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1975, 6, 2-30.

- KRUSE, L., Ökologische Fragestellungen in der Sozialpsychologie. In C.F. GRAUMANN (Ed.), Ökologische Perspektiven in der Psychologie. Bern/Stuttgart/Wien, 1978.
- KRUSE, L., Privatheit als Problem und Gegenstand der Psychologie. Bern: Huber, 1980.
- KRUSE, L., Drehbücher für Verhaltensschauplätze oder: Scripts für Settings. Vortrag auf dem 4. Ökopsychologischen Kolloquium im Rahmen des Schwerpunktprogramms "Psychologische Ökologie" auf Schloß Reisenburg, 1981.
- KRYTER, K., The effects of noise on man. New York: Academic Press, 1970.
- KUPFER, D.J., DETRE, T., & KORAL, J., "Deviant" behavior patterns in school children, application of KDS<sup>TM</sup>-14. Psychological Reports, 1974, 35, 183-191.
- LAGERSPETZ, K.M., & WESTMAN, M., Moral approval of aggressive acts: A preliminary investigation. Aggressive Behavior, 1980, 6, 119-130.
- LANTERMANN, E.D., Interaktionen: Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg, 1980.
- LaPANSE, M.E., Cognitive and affective student behaviors and school climate in the alternative Open Living School of Jefferson County, Colorado. Diss. Abstr. Int., 1977, (Jun), Vol. 37(12-A, Pt 1), 7511.
- LATANE, B., & DARLEY, J.M., The unresponsive bystander: Why doesn't he help? New York: Appleton, 1970.
- LAUFER, R.S., PROSHANSKY, H.M., & WOLFE, M., Some analytic dimensions of privacy. In R. KÜLLER (Ed.), Architectural Psychology. Proceedings of the Lund Conference. Stroudsburg, Pa: Dowden, Hutchinson & Ross, 353-372.
- LAWRENCE, J., Science and sentiment: Overview of research on crowding and human behavior. Psychological Bulletin, 1974, 81, 712-720.
- LEE, T., Urban neighbourhood as a socio spatial schema. In H.M. PROSHANSKY, W.H. ITTELSON, L.G. RIVLIN, Environmental psychology: Man and his physical setting. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- LEE, T., Perceived distance as a function of direction in the city. Environment and Behavior, 1970, 2, 40-51.
- LEFF, L.H., GORDON, L.R., & FERGUSON, J.G., Cognitive set and environmental awareness. Environment and Behavior, 1974, 6, 395-447.
- LEFKOWITZ, M.M., HUESMANN, L.R., & WALDER, L.O., Environmental variables as predictors of aggressive behavior. Intern. Journal of Group Tensions, 1973, 3, 30-47.

- LEWIN, K., Principles of topological psychology. New York: McGraw-Hill, 1936.
- LEWIN, K., Field theory in social science. New York: Harper & Row, 1951.
- LEWIS, P.F., Small town in Pennsylvania. Annals of the Association of American Geographers, 1972, 62, 323-351.
- LEYENS, J.P., La valeur cathartique de l'aggression: un mythe ou une inconnue? L'Année psychologique, 1977, 2, 525-550.
- LEYENS, J.P., CAMINO, L., PARKE, R.D., & BERKOWITZ, L., Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. J.Pers.Soc. Psychol., 1975, 32, No. 2, 346-360.
- LIEBMANN, M., The effects of set and race norms on personal space. Environment and Behavior, 1970, 2, 208-246.
- LIEBERT, D.E., Children's moral judgements and moral expectations. Diss. Abstr. Inter., 1978, Vol. 39(1-A), 196.
- LIENERT, G.A., Konfigurationsfrequenzanalyse. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 1971, 19, 99-115.
- LINDHOLM, B.W., TOULIATOS, J., & RICH, A., Influence of family structure and school variables on behavior disorders of children. Psychology in the schools, 1977, 14, No. 1, 99-104.
- LINTON, R., The cultural background of personality. New York: Century, 1945.
- LÜSCHPER, G., Der Einfluß von Normabweichung, Schaden und Intention auf die Beurteilung aggressiver Interaktionen. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Juni 1981, Nr. 74.
- LOO, C.M., The effects of spatial density on the social behavior of children. Journal of Applied and Social Psychology, 1972, 2, 372-381.
- LOO, C.M., Crowding and behavior. New York: MSS Information Service, 1974.
- LOWENSTEIN, L.F., Violence in schools and its treatments. Hemel Hempstead, England: National Assn. of Schoolmasters, 1972.
- LOWENTHAL, D., Research in environmental perception and behavior. Environment and Behavior, 1972, 4, 333-342.
- LYNCH, K., The image of the city. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1960.

- MacCORQUODALE, K., & MEEHL, P.E., On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. Psychological Review, 1948, 55, 95-107.
- MacDONALD, A.P., Internal-external locus of control and the practice of birth control. Psychol. Rep., 1970, 27, 206.
- MAGNUSSON, D., The person and the situation in an interactional model of behavior. Scandinavian Journal of Psychology, 1976, 17, 253-271.
- MAGNUSSON, D., & EKEHAMMAR, B., An analysis of situational dimensions: A replication. Multivariate behavior research, 1973, 8, 331-339.
- MAGNUSSON, D., & ENDLER, N.S., Interactional Psychology: Present status and future prospects. In D. MAGNUSSON, & N.S. ENDLER (Eds.), Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977.
- MANSKE, C., Verhaltensgestört - was ist das? betrifft: erziehung, 1978, 11, 6, 58-61.
- MARSHALL, J.E., & HESLIN, R., Boys and girls together: Sexual group composition and the effect of density and group size on cohesiveness. Unpublished, 1974.
- MARTIN, J.M., Juvenile vandalism: A study of its nature and prevention. Springfield, Illinois: C.G. Thomas, 1961.
- MASLOW, A.H., Motivation and personality. New York: Harper, 1954.
- MATHES, E.W., & KAHN, A., Diffusion of responsibility and extreme behavior. J. Pers. Soc. Psychol., 1975, 31, 881-886.
- MATHEWS, K., CANNON, L., & ALEXANDER, K., The influence of level of empathy and ambient noise on the body buffer zone. Proceedings of the APA Division of Personality and Social Psychology, 1974, 1, 367-370.
- MAUNDER, W.J., The value of weather. London: Methuen & Comp. Ltd., 1970.
- McCALLUM, R., RUSBULT, C.E., HONG, G.K., WALDEN, T.A., & SCHOPLER, J., Effects of resource availability and importance of behavior on the experience of crowding. J. Pers. Soc. Psychol., 1979, 37, 1404-1413.
- McGREW, W.S., Interpersonal spacing of preschool children. In J.S. BRUNER, & K.J. CONNOLLY (Eds.), The development of competence in early childhood. London: Academic Press, 1972.

- McGURK, H. (Ed.), *Ecological factors in human development*. Amsterdam: North Holland Publ. Comp., 1977.
- McKECHNIE, G.E., *Manual for the environmental response inventory*. Palo Alto, Calif.: Consult. Psychol. Press, 1974.
- McKECHNIE, G.E., *Simulation research in environmental psychology*. In D. STOKOLS (Ed.), *Psychological perspectives on environmental and behavior: conceptual and empirical trends*. New York: Plenum, 1976.
- MCLEOD, J.M., & CHAFFEE, S.R., *The construction of social reality*. In J.T. TEDESCHI (Ed.), *The social influence processes*. Chicago: Aldine, 1972.
- MEES, U., *Einführung in die systematische Verhaltensbeobachtung*. In U. MEES, & H. SELG, *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Klett, 1977.
- MEHRABIAN, A., *Räume des Alltags oder wie die Umwelt unser Verhalten bestimmt*. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag, 1978.
- MERTENS, W., *Sozialpsychologie des Experiments*. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1975.
- MERTENS, W., & FUCHS, G., *Krise der Sozialpsychologie?* München: Ehrenwirth, 1978.
- MICHELSON, W., *Man and his urban environment: A sociological approach*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.
- MIELKE, R., *Zur Erfassung von Umweltmerkmalen im Ausbildungsbereich*. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Februar 1977, Nr. 15.
- MILGRAM, S., *Behavioral study of obedience*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 371-378.
- MILGRAM, S., *Some conditions of obedience and disobedience to authority*. *Human Relations*, 1965, 18, 57-76.
- MILGRAM, S., & HOLLANDER, P., *The murder they heard*. *Nation*, 1964, 198, 602-604.
- MILGRAM, S., & JODELET, D., *Psychological maps of Paris*. See Ref., 1976, 352, 104-124.
- MINSEL, W.R., ONDARZA, G.v., & HÜMME, E., *Schulversagen*. In L.J. PONGRATZ (Ed.), *Handbuch der Psychologie*, Bd. 8, 2, *Klinische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1977.
- MISCHEL, W., *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*. *Psychological Review*, 1973, 80, 252-283.
- MISCHEL, W., *On the future of personality measurement*. *Am. Psychol.*, 1977, 32, 246-254.

- MISCHEL, W., The interaction of person and situation. In W. MISCHEL, Introduction to personality. New York: 1976.
- MOORE, G.T., & GOLLEDGE, R.G. (Eds.), Environmental knowing. Stroudsburg, Penn.: Dowden, Hutchinson & Ross, 1976.
- MOOS, A.F., Consultation in the inner city school. Social Work, 1976, 21 (2), 142-146.
- MOOS, R.H., The assessment of the social climates of correctional institutions. Journal of Research in Crime and Delinquency, 1968, 5, 174-188.
- MOOS, R.H., British psychiatric ward treatment environments. British Journal of Psychiatry, 1972, 120, 635-646.
- MOOS, R.H., Conceptualizations of human environment. Am. Psychol., 1973, 28, 652-665.
- MOOS, R.H., Evaluating treatment environments. A social-ecological approach. New York: Wiley, 1974.
- MOOS, R.H., The human context. New York: Wiley, 1976.
- MOOS, R.H., & INSEL, P.M. (Eds.), Issues in social ecology: Human milieus. Palo Alto, Calif.: National Press, 1974.
- MOOS, R.H., & TRICKETT, E., Classroom environment scale manual. Palo Alto, Calif.: National Press, 1974.
- MROWKA, 'Kampf um Liebe'. Nimmt Gewalttätigkeit an unseren Schulen zu? Unsere Jugend, 1977, 29, H.10, 458-461.
- MUMMENDEY, A., Anmerkungen zur "Prädikationsanalyse des Aggressionsbegriffes" von JÜTTEMANN. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1979, 10, 375-377.
- MUMMENDEY, A., Aggressives Verhalten als soziale Interaktion. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, November 1980, Nr. 67.
- MUMMENDEY, A., Aggressives Verhalten. In H. THOMAE (Ed.), Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Motivation. Göttingen: Hogrefe, 2. Aufl., 1981 (im Druck).
- MUMMENDEY, A., BORNEWASSER, M., LÖSCHPER, G., & LINNEWEBER, V., Aggressive Interaktionen in der Schule. Bericht über den zweiten Untersuchungsabschnitt 01.06.80-31.03.81 des Forschungsprojektes im Rahmen des Schwerpunktprogrammes der Deutschen Forschungsgemeinschaft "Psychologische Ökologie" (Mu 551/2-21. Münster, 1981).
- MUMMENDEY, A. & LINNEWEBER, V., Systematisierung des Kontextes aggressiver Interaktionen: Beziehungen zum Behavior Setting Konzept. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, 1981, Nr. 78.
- MURRAY, H.A., Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938.

- MURRAY, H.A., Toward a classification of interactions. In T. PARSONS, & E.A. SHILS (Eds.), Toward a general theory of action. Cambridge: Howard University Press, 1959.
- NESDALE, A.R., RULE, B.G., & MCARA, M., Moral judgements of aggression: Personal and situational determinants. *European Journal of Social Psychology*, 1975, 5, 339-349.
- NEWTSON, D., Attribution and the unit of perception of ongoing behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 28-38.
- NEWTSON, D., Foundations of attribution: The perception of ongoing behavior. In J.H. HARVEY, W.J. ICKES, & R.F. KIDD, *New Directions in attribution research*, Vol. 1. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1976.
- NEWTSON, D., ENGQUIST, G., & BOIS, J., The objective basis of behavior units. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, 847-862.
- NICKEL, T.W., The attribution of intention as a critical factor in the relation between frustration and aggression. *Journal of Personality*, 1974, 42, 482-492.
- NISBETT, R.E., & WILSON, T.D., Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. *Psychol. Review*, 1977, 84, 3, 231-259.
- NOLTING, H.P., *Lernfall Aggression. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt*, 1978.
- NOWACK, W. & ABELE, A., Beiträge der interaktionistischen Psychologie zu umweltorientierter Forschung. In H. WALTER, & R. OERTER (Eds.), *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*. Donauwörth: Auer, 1979, 134-145.
- O'CONNER, M., The nursery school environment. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 556-561.
- OERTER, R., Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation. In H. WALTER, & R. OERTER (Eds.), *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*. Donauwörth: Auer, 1979, 57-70.
- OERTER, R., DREHER, E. & DREHER, M., *Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur*. München: Oldenbourg, 1977.
- OKUMA, T., FUNIMORI, M., & HAYASHI, A., The effect of environmental temperature on the electrocortical activity of cats immobilized by neuromuscular blocking agents. *E.E.G. and Neurophysiology*, 1965, 18, 392-400.
- O'NEAL, E.C., CALDWELL, C., & CALLUP, G., Territorial invasion and aggression in young children. Unpublished Manuscript, Tulane University, 1976.

- O'NEAL, E.C., & McDONALD, P.J., The environmental psychology of aggression. In R.C. GEEN, & E.C. O'NEAL (Eds.), Perspectives on aggression. New York: Academic Press, 1976, 169-192.
- OSMOND, H., Function as the basis of psychiatric ward design. *Mental Hospitals*, 1957, 8, 23-30.
- OZIGBO, St.O., Dogmatism, pupil control ideology and perceptions of school organizational climate on the part of secondary school teachers attending selected evening graduate classes at the University of Oklahoma during the spring of 1976. *Diss. Abstr. Inter.*, 1977 (Feb), Vol. 37(8-A), 5021-5022.
- PACE, C.R., & STERN, G.G., An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 1958, 49, 269-277.
- PALOUTZIAN, R.F., Some components of deindividuation and their effects on aggression. *Diss. Abstr. Inter.*, 1972, 33 (5-A), 2496-2497.
- PARKE, R.D., BERKOWITZ, L., LEYENS, J.P., & SEBASTIAN, R., The effects of repeated exposure to movie violence on aggressive behavior in juvenile delinquent boys: Field experimental studies. In L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1975, Vol. 8.
- PARSONS, T., The school class as a social system: Some of its functions in society. *Harvard Educational Review*, 1955, 29, 297-318.
- PASSER, M.W., KELLEY, H.H., & MICHELA, J.L., Multidimensional scaling of the causes for negative interpersonal behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 9, 951-962.
- PASTORE, N., The role of arbitrariness in the frustration-aggression hypotheses. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952, 47, 728-731.
- PATTERSON, M.L., An arousal model of intimacy. *Psychol. Review*, 1976, 83, 235-245.
- PAWLIK, K., Umweltpsychologie und Ökologie. In W.H. TACK (Ed.), Bericht über den 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe, 1975, 275-276.
- PERVIN, L.A., Definitions, measurements, and classifications of stimuli, situations, and environments. *Human Ecology*, 1978, 6, 71-105.
- PHILLIPSON, C.M., Juvenile delinquency and the school. In W.G. CARSON, & P. WILES (Eds.), *Crime and delinquency in Britain*. London: 1971, 236-258.

- PIAGET, J., & INHELDER, B., The child's conception of space. New York: Norton, 1967.
- PIKAS, A., Treatment of mobbing in school: Principles and the results of the work in an anti-mobbi group. Scandinavian J. of Educ. Res., 1975, 19 (1).
- PLEGER, J., Aggression und Erziehung. Vierteljahreszeitschrift für wiss. Pädagogik, 1977, H.1, 64-74.
- POKORNY, A., JACHIMCZYK, J., The questionable relationship between homicides and the lunar cycle. American Journal of Psychiatry, 1974, 131, 827-829.
- POMERANZ, D., Environmental Psychology. In L. KRASNER (Ed.), Environmental design and human behavior. New York: Pergamon Press, 1980.
- PRELIMINARY REPORT OF THE SUBCOMMITTEE TO INVESTIGATE JUVENILE DELINQUENCY: Our nation's schools - a report card: "A" in school violence and vandalism. New York: U.S. Government Printing Office, 1975.
- PREWER, R. R., Some observations on window-smashing. The British Journal of Delinquency, 1959/60, Vol. X, 104-113.
- PRICE, R. H., The taxonomic classification of behaviors and situations and the problem of behavior-environment congruence. Human Relations, 1974, 27, (6), 567-585.
- PRICE, R. H., & BOUFFARD, D. L., Behavioral appropriateness and situational constraint as dimensions of social behavior. J. Pers. Soc. Psychol., 1974, 30, 579-586.
- PRICE, R. H., & MOOS, R. H., Toward a taxonomy of inpatient treatment environments. Journal of Abnormal Psychology, 1975 (Jun), Vol. 84 (3), 181-188.
- PROSHANSKY, H., Methodology in environmental psychology: problems and issues. Human factors, 1972, 14, 451-460.
- PROSHANSKY, H., Theoretical issues in environmental psychology. Representative Research in Social Psychology, 1973, 4, 93-107.
- PROSHANSKY, H., & ALTMAN, I., Overview of the field. In W. P. WHITE (Ed.), Resources in environment and behavior. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1979.
- PROSHANSKY, H. M., ITTELSON, W. H., & RIVLIN, L. G. (Eds.), Environment Psychology: People and their physical settings. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- PROSHANSKY, H. M., ITTELSON, W. H., & RIVLIN, L. G. (Eds.), Environmental Psychology: People and their physical settings. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

- PROSHANSKY, H.M., & O'HANLON, T., Environmental psychology: origins and development. In D. STOKOLS (Ed.), Perspectives on environment and behavior. New York and London: Plenum Press, 1977.
- PROSHANSKY, E., & WOLFE, M., The physical setting and open education. In T.G. DAVID, & B.D. WRIGHT (Eds.), Learning environments. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- PROVINS, K.A., & BELL, C.R., Effects of heat stress on the performance of two tasks running concurrently. Journal of Experimental Psychology, 1970, 85, 40-44.
- REDL, F., Disruptive behavior in the classroom. School Review, 1975, Aug., 569-594.
- RITSERT, J., Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Frankfurt: Fischer, 1975.
- RIVERA, A.N., & TEDESCHI, J.T., Public vs. private reactions to positive inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 34, 895-900.
- RODIN, J., SOLOMON, S.K., & METCALF, J., Role of control in mediating perceptions of density. Journal of Personality and Social Psychology, 1978, 36, 988-999.
- ROHRMANN, B., FINKE, H.-O., & GUSKI, R., Analysis of reactions to different environmental noise sources in residential areas (an urban noise study). Proceedings of the Third International Congress on noise as a public health problem. Freiburg: ASHA-Reports, 10, April, 1980.
- ROLLETT, B., & BARTRAM, M. (Hrsg.), Einführung in die hierarchische Clusteranalyse für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1976.
- ROSEN, C.E., The impact of an open campus program upon high school student's sense of control over their environment. Psychology in the Schools, 1977, 14, 2, 216-219.
- ROSENTHAL, A.M., Study of sickness called apathy. New York Times Magazine, May 3, 1964, p. 24.
- ROSS, M., LAYTON, B., ERICKSON, B., & SCHOPLER, J., Effect, facial regard, and reactions to crowding. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 28, 68-76.
- ROTTER, J.B., CHANCE, J., & PHARES, E., Applications of a social learning theory of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- RULE, B.G., DYCK, R., & NESDALE, A.R., Arbitrariness of frustration: inhibition or instigation effects on aggression. European Journal of Social Psychology, 1978, 8, 237-244.

- RULE,B.G., & LEGER,G.J., Pain cues and differing functions of aggression. Canadian Journal of Behavioral Science, 1976, 8, 213-222.
- RULE,B.G., & NESDALE,A.R., Moral judgement of aggressive behavior. In R.C.GREEN, & E.O'NEAL (Eds.), Perspectives on aggression. New York: Academic Press, 1976.
- RULE,B.G., NESDALE,A.R., & DYCK,R., Objective self-awareness and differing standards of aggression. Representative Research in Social Psychology, 1975, 6, 82-88.
- RUMPF,H., Einwürfe zur Rezension von "Aggression und Schule" durch Klaus HORN. Friedensanalysen, 1977, Heft 5.
- SAARINEN,T.F., Students views of the world. In R.M.DOWNS, & D.STEA (Eds.), Image and environment. Chicago: Aldine Publ. Comp., 1973.
- SAARINEN,T.F., Environmental planning: perception and behavior. Boston: Houghton Mifflin Comp., 1976.
- SACK,F., Definition von Kriminalität als politisches Handeln: der labeling approach. Kriminologisches Journal, 1972, 4, 5 ff.
- SARASON,I.G., SMITH,R.E., & DIENER,E., Personality research: components of variance attributable to the person and the situation. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 32, 2, 199-204.
- SARKE,F.H., Attitudes toward school environment from the perspective of intermediate-grade children of varying creative ability. Diss. Abstr. Int., 1977 (Feb), Vol. 37(8-A), 4722.
- SCHACHTER,S., The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In L.BERKOWITZ (Ed.), Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press, 1964, Vol. 1.
- SCHIEIER,M.F., Self-awareness, self-consciousness, and angry aggression. Journal of Personality, 1976, 44, 627-644.
- SCHIEIER,M.F., FENIGSTEIN,A., & BUSS,A.H., Self-awareness and physical aggression. Journal of Experimental and Social Psychology, 1974, 10, 264-273.
- SCHETTINO,A.P., & BORDEN,R.J., Sex differences in response to naturalistic crowding: affective reactions to group size and group density. Personality and Social Psychology Bulletin, 1976, 2, 67-70.
- SCHMID,C., Urban crime areas. American Sociological Review, 1960, 25, 527, 542, 655-678.

- SCHOFIELD, J.W., School desegregation and intergroup relations. In D.BAR-TAL & L.SAXE (Eds.), Social psychology of education. New York: Halsted, 1978.
- SCHOGGEN, P., Environmental forces in the everyday lives of children. In R.BARKER (Ed.), The stream of behavior. New York: 1973.
- SCHOGGEN, P., An ecological study of children with physical disabilities in school and at home. In R.WEINBERG & F. WOOD (Eds.), Observations of pupils and teachers in mainstream and special education settings: alternative strategies. Minneapolis: Leadership Training Institute. University of Minnesota, 1975.
- SCHOGGEN, P., & SCHOGGEN, M., Some emerging common themes in behavior-environment-research. Prepared for presentation as an invited address to Division 34, Population and Environmental Psychology, American Psychological Association, Montreal/Quebec, Canada: September 4, 1980.
- SCHOPLER, J. & STOCKDALE, J.E., An interference analysis of crowding. Environmental Psychology and Nonverbal Behavior, 1977, 1, (2), 81-88.
- SCHOTT, F., Was ist Aggression? In H.SELG (Hrsg.), Zur Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Auflage, 1975.
- SCHUCK, J. & PISOR, K., Evaluating and aggression experiment by the use of stimulating subjects. Journal of Personality and Social Psychology, 1974, 29, 2, 181-186.
- SCHWARZ, N., & STRACK, F., Manipulating salience: causal assessment in natural settings. Personality and Social Psychology Bulletin, 1981, in press.
- SECORD, P.F., Social psychology in search of a paradigm. Personality and Social Psychology Bulletin, 1977, 3, 41-50.
- SELG, H. (Ed.), Zur Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression. Stuttgart: Kohlhammer, 5. Aufl., 1978.
- SELLS, S.B., An interactionist looks at the environment. Am. Psychologist, 1963, 18, 696-702.
- SHAVER, P., European perspectives on the crisis in social psychology. Contemporary Psychology, 1974, 19, 356-359.
- SHAW & CONSTANZO, Theories of social psychology. New York: McGraw-Hill, 1970.
- SHAW, M.E., & REITAN, H.T., Attribution of responsibility as a basis for sanctioning behavior. Brit. J. Soc. Clin. Psychol., 1969, 8, 217-226.

- SHERROD, D., & DOWNS, R., Environmental determinants of altruism: the effects of stimulus overload and perceived control on helping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1974, 10, 468-479.
- SHERROD, D.R., HAGE, J.N., HALPERN, P., & MOORE, B.S., Effects of personal causation and perceived control on responses to an adverse environment: the more control the better. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1977, 13, 14-27.
- SIEGEL, N.S., A comparative study of affective educational environments between traditional high school programs and alternative high school programs. Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University, 1976.
- SIEGEL, N.S., A comparative study of affective educational environments between traditional high school programs and alternative high school programs. *Diss. Abstr. Inter.*, 1977 (Jun), Vol. 37 (12-A, Pt 1), 7517-7518.
- SILBERGELD, S., KÖNIG, G.R., & MANDERSCHIED, R.W., Assessment of the psycho-social environment of the classroom: the Class Atmosphere Scale. *Journal of Social Psychology*, 1976, 100, 65-76.
- SINGER, J.E., BRUSH, C., & LUBLIN, S.C., Some aspects of de-individuation: identification and conformity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1965, 1, 356-378.
- SKINNER, B.F., *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.
- SMITH, P., Aspects of the playgroup environment. In D. CANTER & T. LEE (Eds.), *Proceedings of the conference: psychology and the built environment*. London: Architectural Press, 1974.
- SOLLBACH, G.E., *Die städtische Schulkrise in den USA. Die Deutsche Schule*, 1976, 3, 184-197.
- SOMMER, R., *Personal space: the behavioral basis of design*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall, 1969.
- SOMMER, R., *Design awareness*. San Francisco: Rinehart Press, 1972.
- SOUDER, J.J., CLARK, W.E., ELKIND, J.I., & BROWN, M.B., A conceptual framework for hospital planning. In H.M. PROSHANSKY, W.H. ITTELSON & L.G. RIVLIN, *Environmental psychology: man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- SPIELHAUS, A., The experimental city. *Science*, 1968, 159, 710-715.
- STAPF, K.H., Bemerkungen zur Gegenstands- und Methoden-diskussion in der Umweltpsychologie. In G. KAMINSKI (Hrsg.),

- Umweltpsychologie: Perspektiven - Probleme - Praxis.  
Stuttgart: Klett, 1976.
- STAPLETON, R.E., JOSEPH, J.M., & TEDESCHI, J.T., Person perception and the study of aggression. *Journal of Social Psychology*, 1978, 105, 277-289.
- STEIN, H.D., & MARTIN, J.M., "Swastika offenders": variations in etiology, behavior, and psycho-social characteristics. *Social Problems*, 1962, 10, 56-70.
- STEINER, I., Whatever happened to the group in social psychology? *Journal of Experimental Social Psychology*, 1974, 10, 94-108.
- STEINHAUSEN, D., & LANGER, K., Einführung in die Methoden und Verfahren der automatischen Klassifikation. Berlin: de Gruyter, 1977.
- STEPHAN, W.G., School desegregation: An evaluation of prediction made in Brown vs. the Board of Education. *Psychological Bulletin*, 1978, 29, 253-295.
- STOKOLS, D., On the distinction between density and crowding: Some implications for future research. *Psychological Review*, 1972, 79, 275-277.
- STOKOLS, D. (Ed.), Perspectives on environment and behavior. Theory, research, and applications. New York: Plenum Press, 1977.
- STOKOLS, D., In defense of the crowding construct. In BAUM et al., *Advances in environmental psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978, Vol. 1.
- STOKOLS, D., Group x place transactions: Some neglected issues in psychological research on settings. In D. MAGNUSSON (Ed.), *Toward a psychology of situations: an interactional perspective*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.
- STOKOLS, D., & SHUMAKER, S.A., People in places: A transactional view of settings. In J. HARVEY (Ed.), *Cognition, social, and the environment*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1980.
- STROEBE, W., The level of social psychological analysis. A plea for a more social social psychology. In L.H. STRICKLAND (Ed.), *Soviet and western perspectives in social psychology*. Oxford: Pergamon Press, 1979, 93-107.
- SWAP, S.M., An ecological study of disruptive encounters between pupils and teachers. Unpubl. doctoral dissertation, University of Michigan, 1971.
- TAJFEL, H., Experiments in a vacuum. In J. ISRAEL, & H. TAJFEL (Eds.), *The context of social psychology. A critical assessment*. European Monographs in social Psychology. London: Academic Press, 1972.

- TAJFEL, H., & FRASER, C. (Eds.), *Introducing social psychology*. Harmondsworth: Penguin, 1978.
- TAJFEL, H., & MOSCOVICI, S., *Die Wiedergeburt alter Mythen in der Sozialpsychologie: Ein sonderbares Irrlebnis*. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1976, 7, 292-297.
- TAUSCH, R., & TAUSCH, A.M., *Erziehungspsychologie*. Göttingen, 1965.
- TAYLOR, D.M., & BROWN, R.J., *Towards a more social psychology*. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 1979, 18, 173-180.
- TEDESCHI, S.T., GAES, G.G., & RIVERA, A.N., *Aggression and the use of coercive power*. *Journal of Social Issues*, 1977, 33, 101-125.
- TEDESCHI, J.T., & LINDSKOLD, S., *Social Psychology*. New York: Wiley, 1976.
- TEDESCHI, J.T., SCHLENKER, B.R., & BONOMA, T.V., *Conflict, power, and games: The experimental study of interpersonal relations*. Chicago: Aldine, 1973.
- TEDESCHI, J.T., SMITH, R.B., & BROWN, R.C., *A reinterpretation of research on aggression*. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 540-562.
- THALMANN, H.C., *Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter*. Stuttgart: Klett, 1971.
- THIBAUT, J.W., & KELLEY, H.H., *The social psychology of groups*. New York: Wiley, 1959.
- THOMAS, W.I., *The child in America*. New York: Knopf, 1928.
- TOLMAN, E.C., *Cognitive maps in rats and men*. *Psychol. Rev.*, 1948, 55, 189-208.
- TOLMAN, E.C., *Psychology versus immediate experience*. In E.C. TOLMAN (Ed.), *Collected papers in psychology*. Berkeley: University of California Press, 1951.
- TRICKETT, E., & MOOS, R.H., *Social environment of Junior High and High School classrooms*. *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, 93-102.
- TRIGG, L.J., PERLMANN, D., PERRY, R.P., & JANISSE, M.P., *Antipollution behavior: A function of perceived outcome and locus of control*. *Environmental Behavior*, 1976, 8, 307-313.
- TURNER, J.C., *Towards a cognitive redefinition of the social group*. In H. TAJFEL (Ed.), *Social identity and intergroup relation*. C.U.P. & Editions de la M.S.H., Cambridge & Paris, 1981.

- ULLMANN,D., Aggression und Schule. München: Kösel, 1974.
- U.S.RIOT-COMMISSION, Report of the national advisory commission on civil disorders. New York: Bantam Books, 1968.
- WALLACHER,R.R., SOLODKY,M., Objective self-awareness, standards of evaluation, and moral behavior. Journal of Experimental Social Psychology, 1979, 15, 254-262.
- WADE,A.L., Social processes in the art of juvenile vandalism. In R.CLINARD, & R.QUINNEY (Eds.), Criminal behavior systems. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967.
- WALTER,H., Schulökologie. In D.HOFFMANN, & H.TÜTKEN (Eds.), Realistische Erziehungswissenschaft. Festschrift für Heinrich Roth. Hannover: H. Schroedel Verlag, 1972.
- WALTER,H., Ökologie und Entwicklung. Zur Standortbestimmung des Konstanzer Symposions. In H.WALTER, & R.OERTER (Eds.), Ökologie und Entwicklung. Donauwörth: Auer, 1979.
- WALTER,H., & OERTER,R. (Eds.), Ökologie und Entwicklung. Donauwörth: Auer, 1979.
- WALTERS,J., FEARCE,D., & DAHMS,L., Affectional and aggressive behavior of preschool children. Child development, 1957, 28, 15-26.
- WARD,H.H., Hierarchical grouping to optimize an objective function. Journal of the American Statistical Association, 1963, 58, 236-244.
- WATERS,J.M., An interactionist approach to environmental design. In L.KRASNER (Ed.), Environmental design and human behavior. New York: Pergamon Press, 1980.
- WATSON,D.M., & GRAVES,T.D., Quantitative research in proxemics behavior. American Anthropologist, 1966, 68, 971-985. American Anthropologist, 1966, 68, 971-985.
- WATSON,D.M., Proxemic behavior. A cross-cultural study. The Hague: Mouton, 1970.
- WEBB,J.T., The effect of the physical facility on the disruptive behavior of elementary school pupils. Diss. Abstr. Inter., 1977 (Jun), Vol. 37 (12-A, Pt 1), 7468.
- WEBBER,M.M., Order in diversity: Community without proximity. In H.M. PROSHANSKY, W.H. ITTELSON, L.G. RIVLIN, Environmental psychology: Man and his physical setting. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- WEBER,P., Räumliche Bedingungen des Verhaltens in der Sozialgeographie. Unveröffentl. Manuskript zum 4. Ökopsychologischen Kolloquium auf Schloß Reisenburg, Juni 1981.

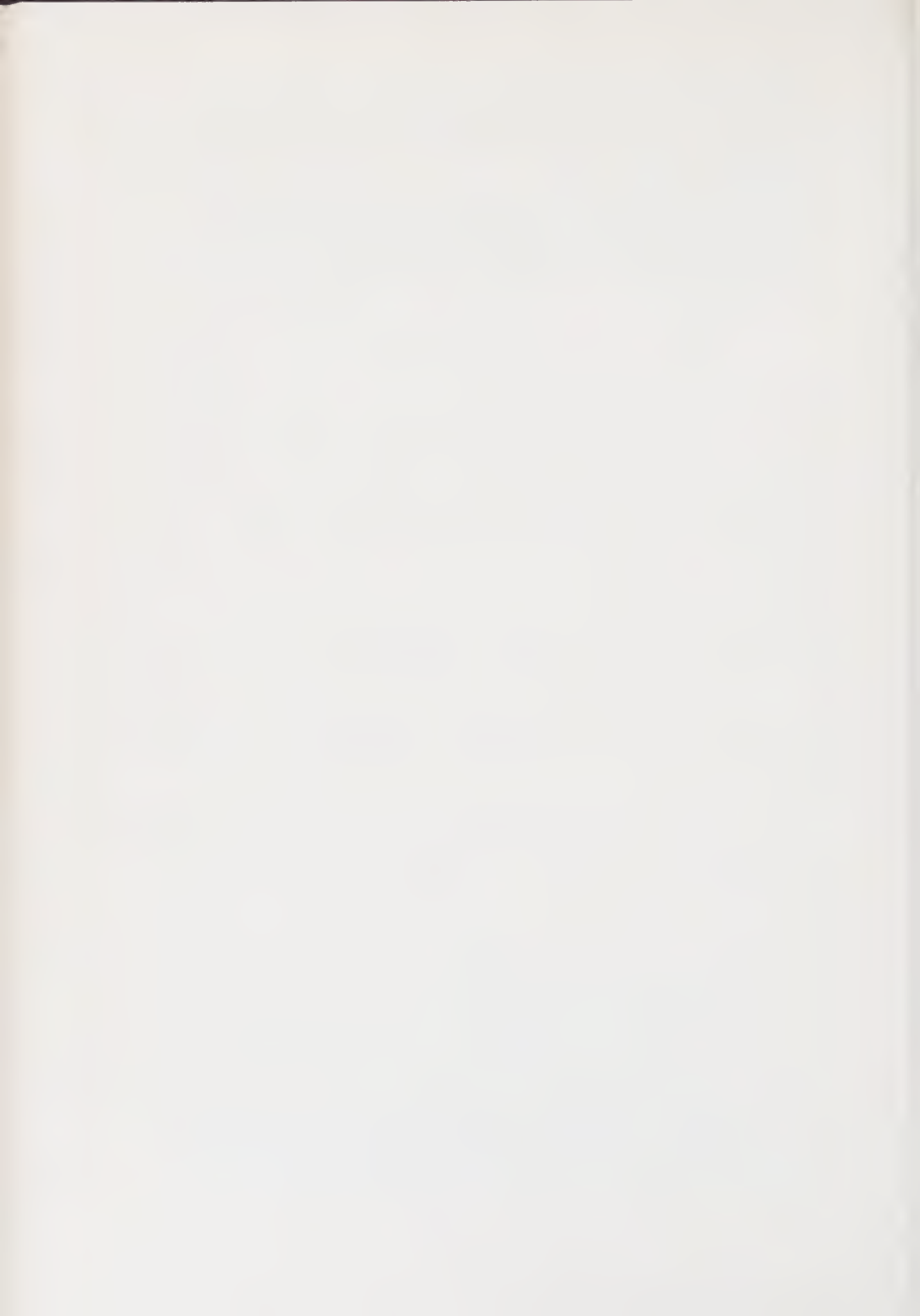
- WEGNER, D.M., & SCHAEFER, D., The concentration of responsibility: An objective self-awareness analysis of group size effects in helping situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 147-155.
- WEHNER, Th., Die Methode der "Passiv"-Variablen-Projektion als elementar-statistisches Vorgehen bei der Interpretation einer optimalen Clusterzahl. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1981, 1, 42-48.
- WEINGARTEN, E., SACK, F., SCHENKEIN, J. (Eds.), *Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1976.
- WEINSTEIN, E.A., The development of interpersonal competence. In D.GOSLIN (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally, 1969, 753-775.
- WEINSTEIN, N.D., Effect of noise on intellectual performance. *Journal of Applied Psychology*, 1974, 59, 548-554.
- WERBIK, H., Das Problem der Definition "aggressiver" Verhaltensweisen. *Zs. f. Sozialpsychol.*, 1971, 2, 233-247.
- WERBIK, H., *Theorie der Gewalt*. München: Quelle & Meyer, 1974.
- WERNER, H., The concept of development from comparative and organismic point of view. In D.B.HARRIS (Ed.), *The concept of development*. Minneapolis: Univ. Minnesota Press, 1957.
- WHITE, G.F. (Ed.), *Natural hazards: Local, national, global*. Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 1974.
- WHITE, M., WHITE, L., *The intellectual versus the city*. New York: Mentor Books, 1962.
- WHITE, R.G., Children's cognitive spatial development and facilitative environmental design. *Diss. Abstr. Inter.*, 1976, 5241-B.
- WHYTE, A., The environment and social behavior. In H.TAJFEL, & C.FRASER, *Introducing social psychology*. Harmondsworth: Penguin Books, 1978.
- WICKER, A.W., Undermanning, performance, and students' subjective experience in behavior of large and small high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 255-261.
- WICKER, A.W., Cognitive complexity, school size, and participation in school behavior settings: a test of the frequency of interaction hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 200-203.

- WICKER,A.W., Processes which mediate behavior-environment congruence. Behavioral science, 1972, 17, 265-277.
- WICKER,A.W., Undermanning theory and research: Implications for the study of psychological and behavioral effects of excess human populations. Representative Research in Social Psychology, 1973, 4, 185-206.
- WICKER,A.W., & MEHLER,A., Assimilation of new members in a large and small church. Journal of Applied Psychology, 1971, 55, 151-156.
- WILLEMS,E.P., An ecological orientation in psychology. Merrill-Palmer-Quarterly, 1965, 11, 317-343.
- WILLEMS,E.P., Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. Child development, 1967, 38, 1247-1260.
- WILLEMS,E.P., Behavioral ecology and experimental analysis: courtship is not enough. In J.R. NESELROADE, & H.W.REESE (Eds.), Life-span developmental psychology. Methodological issues. New York, London: Academic Press, 1973, 195-217.
- WILLEMS,E.P., Behavioral technology and behavioral ecology. J. Appl. Behav. Anal., 1974, 7, 151-164.
- WILLEMS,E.P., & CAMPBELL,D.E., Behavioral ecology: A new approach to health status and health care. In B.HONIKMAN (Ed.), Responding to social change. Stroudsburg, Pa: Dowden, Hutchinson & Ross, 1975, 200-210.
- WILLEMS,E.P., & RAUSCH,H.L. (Eds.), Naturalistic viewpoints in psychological research. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- WOLCOTT,H., The man in the principal's office: an ethnography. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- WOLCOTT,H. (Ed.), Ethnography of schooling. Human Organization, 1975, 34, 2, 111-127.
- WORCHEL,St., YOHAI,St.M.L., The role of attribution in the experience of crowding. Journal of Experimental Social Psychology, 1979, 15, 91-104.
- YINON,Y., JAFFE,Y., & FESHBACH,S., Risky aggression in individuals and groups. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 31, 808-815.
- ZAJONG,R.B., Social facilitation. Science, 1965, 269-274.
- ZAVALLONI,M., & LOUIS-GUERIN,Ch., Social psychology at the crossroads: Its encounter with cognitive and ecological psychology and the interactive perspective. European Journal of Social Psychology, 1979, 9, 307-321.

ZELINSKY,W., The natural geography of the United States.  
Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall, 1973, 40 ff.

ZILLMANN,D., Hostility and Aggression. Hillsdale,N.J.:  
Erlbaum, 1979.

ZIMBARDO,P.G., The human choice: Individuation, reason,  
and order vs. deindividuation, impulse, and chaos.  
In D.LEVINE (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation.  
Lincoln: Nebraska University Press, 1969, 237-307.



## ANHANG 1

Episoden des Beurteilungsmaterials mit  
Angabe der Situationscharakterisierung und  
Form des kritischen Ereignisses (p oder v)

### (1) D+ M+ Z+ K+ L+ S+

Sportunterricht nach einem anstrengenden Vormittag in der letzten Unterrichtsstunde. Beim Handballspiel geht es hoch her, alle wollen zeigen, was sie können, denn der Lehrer will fünf Schüler für die Schulmannschaft auswählen. Alle kriegen mit, daß

p: LEO von GERHARD angerempelt wird. LEO fällt hin.

v: GERHARD zu LEO sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

### (2) D+ M+ Z+ K+ L+ S-

Kunstunterricht in der ersten Stunde. Alle Schüler müssen sich Wasser holen, um die Farben zu verdünnen. Darum ist im Kunstsaal große Hin- und Herlauferei. Alle kriegen mit, daß

p: HERMANN von BASTIAN der Wassertopf aus der Hand geschlagen wird.

v: BASTIAN zu HERMANN sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

### (3) D+ M+ Z+ K+ L- S+

Nach einem anstrengenden Unterrichtsvormittag findet noch ein Treffen statt. Eine Gruppe Freiwilliger bereitet mit dem Kunstlehrer Plakate für das Schulfest vor. Die Schüler arbeiten gemeinsam in einem kleinen Raum an einem Tisch, und alle müssen immer wieder ans Regal gehen, um Material heranzuschaffen. Alle kriegen mit, daß

p: GEORG von WILFRIED die Schultasche aus der Hand geschlagen wird.

v: WILFRIED zu GEORG sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

### (4) D+ M+ Z+ K+ L- S-

Klassenfahrt nach Berlin. Im Bus müssen alle Schüler nach vorn zum Lehrer, um das Fahrgeld zu bezahlen. Alle kriegen mit, daß

p: CLAUDIUS von ELMAR angerempelt wird. CLAUDIUS kippt sich die Tüte Milch, die er in der Hand hält, über die Hose.

v: ELMAR zu CLAUDIUS sagt: "Du dumme Sau!"

### (5) D+ M+ Z+ K- L+ S-

In der 6. Stunde sollen die Schüler einige Rechenaufgaben lösen, solange der Lehrer nicht im Klassenzimmer ist wegen einer Besprechung. Obwohl sie mit ihren Aufgaben noch nicht fertig sind, laufen etliche Schüler in der Klasse hin und her. Alle kriegen mit, daß

p: JOSEPH von ARMIN die Schultasche aus der Hand geschlagen wird.

v: ARMIN zu JOSEPH sagt: "Mach dich in der Bank nicht so breit, du Arschloch!"

### (6) D+ M+ Z+ K- L+ S-

In der ersten Schulstunde ist Sportunterricht. Die Turnhalle ist voll, die Schüler sollen "dribbeln" üben. Der Lehrer ist währenddessen durch ein Telefongespräch verhindert, will aber hinterher den Lernerfolg der Schüler kontrollieren. Alle kriegen mit, daß

p: HARALD von KURT angerempelt wird und hinfällt.

v: KURT zu HARALD sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(7) D+ M+ Z+ K- L- S+

Nach Schulschluß findet zwischen zwei Klassen an der überfüllten Bushaltestelle eine erbitterte Schneeballschlacht statt. Alle kriegen mit, daß  
p: ULF von ROLF angerempelt wird und hinfällt.  
v: ROLF zu ULF sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

(8) D+ M+ Z+ K- L- S-

Erste Pause; der kleine Schulhof ist fast schon überfüllt, der aufsichtsführende Lehrer ist noch nicht da. Alle kriegen mit, daß  
p: SASCHA von KASPAR angerempelt wird und hinfällt.  
v: KASPAR zu SASCHA sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

(9) D+ M+ Z- K+ L+ S+

Sportunterricht nach einem anstrengenden Vormittag in der letzten Unterrichtsstunde. Beim Handballspiel geht es hoch her, alle wollen zeigen, was sie können, denn der Lehrer will fünf Schüler für die Schulmannschaft auswählen. Kaum einer kriegt mit, daß  
p: BENEDIKT von SEPP angerempelt wird. BENEDIKT fällt hin.  
v: SEPP zu BENEDIKT sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(10) D+ M+ Z- K+ L+ S-

Kunstunterricht in der ersten Stunde. Alle Schüler müssen sich Wasser holen, um die Farben zu verdünnen. Darum ist im Kunstsaal große Hin- und Herlauferei. Kaum einer kriegt mit, daß  
p: BENNO von GABRIEL der Wassertopf aus der Hand geschlagen wird.  
v: GABRIEL zu BENNO sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(11) D+ M+ Z- K+ L- S+

Nach einem anstrengenden Unterrichtsvormittag findet noch ein Treffen statt. Eine Gruppe Freiwilliger bereitet mit dem Kunstlehrer Plakate für das Schulfest vor. Die Schüler arbeiten gemeinsam in einem kleinen Raum an einem Tisch, und alle müssen immer wieder ans Regal gehen, um Material heranzuschaffen. Kaum einer kriegt mit, daß  
p: WINFRIED von LUDGER die Schultasche aus der Hand gerissen wird.  
v: LUDGER zu WINFRIED sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

(12) D+ M+ Z- K+ L- S-

Klassenfahrt nach Berlin. Im Bus müssen alle Schüler nach vorn zum Lehrer, um das Fahrgeld zu bezahlen. Kaum einer kriegt mit, daß  
p: ERWIN von CLEMENS angerempelt wird. ERWIN kippt sich die Tüte Milch, die er in der Hand hält, über die Hose.  
v: CLEMENS zu ERWIN sagt: "Du dumme Sau!"

(13) D+ M+ Z- K- L+ S+

In der 6. Stunde sollen die Schüler einige Rechenaufgaben lösen, solange der Lehrer nicht im Klassenzimmer ist wegen einer Besprechung. Obwohl sie mit ihren Aufgaben noch nicht fertig sind, laufen etliche Schüler in der Klasse hin und her. Kaum einer kriegt mit, daß  
p: MARKO von WOLFGANG die Schultasche aus der Hand geschlagen wird.  
v: WOLFGANG zu MARKO sagt: "Mach dich in der Bank nicht so breit, du Arschloch!"

(14) D+ M+ Z- K- L+ S-

In der ersten Schulstunde ist Sportunterricht. Die Turnhalle ist voll, die Schüler sollen "dribbeln" üben. Der Lehrer ist währenddessen durch ein Telefongespräch verhindert, will aber hinterher den Lernerfolg der Schüler kontrollieren. Kaum einer kriegt mit, daß

p: RUDOLF von HEINZ angerempelt wird und hinfällt.

v: HEINZ zu RUDOLF sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(15) D+ M+ Z- K- L- S+

Nach Schulschluß findet zwischen zwei Klassen an der überfüllten Bushaltestelle eine erbitterte Schneeballschlacht statt. Kaum einer kriegt mit, daß

p: HEINER von GISBERT angerempelt wird und hinfällt.

v: GISBERT zu HEINER sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen."

(16) D+ M+ Z- K- L- S-

Erste Pause; der kleine Schulhof ist fast schon überfüllt, der aufsichtsführende Lehrer ist noch nicht da. Kaum einer kriegt mit, daß

p: TOBIAS von WALTER angerempelt wird und hinfällt.

v: WALTER zu TOBIAS sagt: " Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

(17) D+ M- Z+ K+ L+ S+

Während der letzten beiden Schulstunden an einem Hochsommertag wird eine wichtige Klassenarbeit geschrieben. Alle kriegen mit, daß

p: FRIEDHELM von EDGAR vom Stuhl geschubst wird.

v: EDGAR zu FRIEDHELM sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für Rechenaufgaben!"

(18) D+ M- Z+ K+ L+ S-

Erste Stunde. Die Schüler sitzen im Klassenraum. Unterricht: Mathematik.

Der Lehrer steht vorne. Kaum einer kriegt mit, daß

p: BRUNO von HEIKO in den Hintern gekniffen wird.

v: HEIKO zu BRUNO sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für Rechenaufgaben!"

(19) D+ M- Z+ K+ L- S+

Heißer Sommertag. Schüler und Lehrer sitzen im miefigen Klassenraum und sehnen den Schulschluß herbei. Alle sehen, daß

p: DETTMAR von MAX ein Stück Kreide an den Kopf geworden wird.

v: MAX zu DETTMAR sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(20) D+ M- Z+ K+ L- S-

Zweite Stunde. Die Schüler planen mit ihrem Klassenlehrer eine Klassenfahrt. Alle kriegen mit, daß

p: MALTE von LUDWIG vom Stuhl geschubst wird.

v: LUDWIG zu MALTE sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(21) D+ M- Z+ K- L+ S+

Es wird eine besonders wichtige Klassenarbeit geschrieben. Der Lehrer wird kurz vor dem Ende der Klassenarbeit ans Telefon gerufen. Die Schüler sind inzwischen unbeaufsichtigt. Alle kriegen mit, daß

p: THORSTEN von MATHIAS ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: MATHIAS zu THORSTEN sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

(22) D+ M- Z+ K- L+ S-

In den ersten beiden Stunden ist Kunstunterricht. Es soll ein Bild über die Olympischen Spiele gemalt werden. Der Lehrer hat angekündigt, das beste Bild zu prämiieren. Er ist eben nach nebenan gegangen, um Material zu holen. Alle sehen, daß

p: JENS von LARS angerempelt wird. JENS kippt sich ein Glas Wasser, das er in der Hand hält, über die Hose.

v: LARS zu JENS sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(23) D+ M- Z+ K- L- S+

Eine politisch interessierte Schülergruppe hat sich gebildet, um Mißstände unseres Bildungswesens anzuprangern. Man sitzt nach der letzten Unterrichtsstunde noch zusammen und entwirft ein Flugblatt. Alle sehen, daß

p: HAJO von RUDI ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: RUDI zu HAJO sagt: "Mach dich in der Bank nicht so breit, du Arschloch!"

(24) D+ M- Z+ K- L- S-

In der großen Pause herrscht in der Raucherecke außerhalb des Schulhofes ein ziemliches Gedränge. Dort befinden sich nur Oberstufenschüler. Alle kriegen mit, daß

p: RÜDIGER von FERDINAND der Milchbecher aus der Hand geschlagen wird.

v: FERDINAND zu RÜDIGER sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(25) D+ M- Z- K+ L+ S+

Während der letzten beiden Schulstunden an einem Hochsommertag wird eine wichtige Klassenarbeit geschrieben. Kaum einer kriegt mit, daß

p: INGO von GREGOR vom Stuhl geschubst wird.

v: GREGOR zu INGO sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für Rechenaufgaben!"

(26) D+ M- Z- K+ L+ S-

Erste Stunde. Die Schüler sitzen im Klassenraum. Unterricht: Mathematik. Der Lehrer steht vorne. Alle kriegen mit, daß

p: BERNHARD von HELMUT in den Hintern gekniffen wird.

v: HELMUT zu BERNHARD sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für Rechenaufgaben!"

(27) D+ M- Z- K+ L- S+

Heißer Sommertag. Schüler und Lehrer sitzen im kühlen Klassenraum und sehnen den Schulschluß herbei. Kaum einer kriegt mit, daß

p: ARNDT von HERBERT ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: HERBERT zu ARNDT sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(28) D+ M- Z- K+ L- S-

Zweite Stunde. Die Schüler planen mit ihrem Klassenlehrer eine Klassenfahrt. Kaum einer kriegt mit, daß

p: MORITZ von LOTHAR vom Stuhl geschubst wird.

v: LOTHAR zu MORITZ sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(29) D+ M- Z- K- L+ S+

Es wird eine besonders wichtige Klassenarbeit geschrieben. Der Lehrer wird kurz vor dem Ende der Klassenarbeit ans Telefon gerufen. Die Schüler sind inzwischen unbeaufsichtigt. Kaum einer kriegt mit, daß

p: RONALD von DIETER ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: DIETER zu RONALD sagt: "Du kannst doch nicht mal bis 2 zählen!"

(30) D+ M- Z- K- L+ S-

In den ersten beiden Stunden ist Kunstunterricht. Es soll ein Bild über die Olympischen Spiele gemalt werden. Der Lehrer hat angekündigt, das beste Bild zu prämiieren. Er ist eben nach nebenan gegangen, um Material zu holen. Kaum einer kriegt mit, daß

p: UDO von KARL angerempelt wird. UDO kippt sich ein Glas Wasser, das er in der Hand hält, über die Hose.

v: KARL zu UDO sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(31) D- M+ Z- K- L- S+

Eine politisch interessierte Schülergruppe hat sich gebildet, um Mißstände unseres Bildungswesens anzuprangern. Man sitzt nach der letzten Unterrichtsstunde noch zusammen und entwirft ein Flugblatt. Kaum einer kriegt mit, daß

p: ANDREAS von TOMMY ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: TOMMY zu ANDREAS sagt: "Mach dich in der Bank nicht so breit, du arschloch!"

(32) D+ M- Z- K- L- S-

In der großen Pause herrscht in der Raucherecke außerhalb des Schulhofes ein ziemliches Gedränge. Dort befinden sich nur Oberstufenschüler. Kaum einer kriegt mit, daß

p: HARIWIG von CHRISTOPH der Milchbecher aus der Hand geschlagen wird.

v: CHRISTOPH zu HARIWIG sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(33) D- M+ Z+ K+ L+ S+

Letzte Stunde Sportunterricht. Für das Kunstturnen am nächsten Tag werden die letzten Feinheiten mit dem Lehrer geübt. Es sind nur noch die guten Sportler in der Halle, die hin- und herlaufen. Alle sehen, daß

p: GUIDO von ROLAND ein Ball an den Kopf geworfen wird.

v: ROLAND zu GUIDO sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(34) D- M+ Z+ K+ L+ S-

Der Sportleistungskurs übt am Nachmittag den Aufschlag. Es sind wenig Schüler in der Halle, die hin- und herlaufen, um sich jeweils den Ball wiederzuholen. Alle sehen, daß

p: REINHARD von ARTHUR ein Ball an den Kopf geworfen wird.

v: ARTHUR zu REINHARD sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für diesen Leistungskurs!"

(35) D- M+ Z+ K+ L- S+

Unter persönlicher Leitung des Hausmeisters müssen einige wenige Schüler nach der letzten Stunde das Treppenhaus von dort von ihnen verstreuten Papierchen säubern. Sie laufen deshalb hin und her. Alle kriegen mit, daß

p: TIM von ROBERT in den Hintern gekniffen wird.

v: ROBERT zu TIM sagt: "Du dumme Sau!"

(36) D- M+ Z+ K+ L- S-

Einige Schüler, die erst zur zweiten Stunde kommen müssen, laufen gegen Ende der ersten Pause auf dem Schulhof herum. Zwei Lehrer stehen in der Nähe und unterhalten sich. Alle sehen, daß

p: JOCHEN von RALF die Schultasche aus der Hand gerissen wird.

v: RALF zu JOCHEN sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(37) D- M+ Z- K- L+ S+

Fünf Schüler haben nach dem Unterricht noch einige Aufgaben zu erledigen und sollen sie im Lehrerzimmer abgeben, bevor sie nach Hause dürfen. Fast alle laufen in der Klasse hin und her. Alle sehen, daß

p: HUBERT von ULRICH vom Stuhl geschubst wird.

v: ULRICH zu HUBERT sagt: "Mach dich in der Bank nicht so breit, du Arschloch!"

(38) D- M+ Z+ K- L+ S-

Die Schule hat hundertjähriges Jubiläum. Einige ältere Schüler haben sich erboten, am Tag vor dem Festakt selbständig die große Aula zu schmücken und müssen daher viel rumlaufen. Die Zeit drängt. Alle kriegen mit, daß

p: STEPHAN von NORBERT angerempelt wird. STEPHAN kippt sich das Wasser der Blumenvase, die er in der Hand hält, über die Hose.

v: NORBERT zu STEPHAN sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(39) D- M+ Z+ K- L- S+

Am Ende der Pause laufen noch wenige Schüler auf dem Schulhof herum. Der aufsichtsführende Lehrer befindet sich auch schon wieder im Schulgebäude. Die Schüler haben vorher eine schwere Klassenarbeit geschrieben. Alle kriegen mit, daß

p: THOMAS von OLIVER angerempelt wird. THOMAS kippt sich eine Tüte Kakao, die er in der Hand hatte, über die Hose!"

v: OLIVER zu THOMAS sagt: "Du dumme Sau!"

(40) D- M+ Z+ K- L- S-

Eine kleine unbeaufsichtigte Gruppe von guten Schwimbern rennt am 3m-Turm herum, während der Lehrer sich der entfernten Gruppe von Nichtschwimmern widmet. Alle sehen, daß

p: BERND von ACHIM die Badekappe an den Kopf geworfen wird.

v: ACHIM zu BERND sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(41) D- M+ Z- K+ L+ S+

Letzte Stunde Sportunterricht. Für das Kunstturnen am nächsten Tag werden die letzten Feinheiten mit dem Lehrer geübt. Es sind nur noch die guten Sportler in der Halle, die hin- und herlaufen. Kaum einer kriegt mit, daß

p: DIETMAR von FREDDY ein Ball an den Kopf geworfen wird.

v: FREDDY zu DIETMAR sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(42) D- M+ Z- K+ L+ S-

Der Sportleistungskurs übt am Nachmittag den Aufschlag. Es sind wenige Schüler in der Halle, die hin- und herlaufen, um sich jeweils den Ball wiederzuholen. Kaum einer kriegt mit, daß

p: JÜRGEN von VOLKER ein Ball an den Kopf geworfen wird.

v: VOLKER zu JÜRGEN sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für diesen Leistungskurs!"

(43) D- M+ Z- K+ L- S+

Unter persönlicher Leitung des Hausmeisters müssen einige wenige Schüler nach der letzten Stunde das Treppenhaus von dort von ihnen verstreuten Papierchen säubern. Sie laufen deshalb hin und her. Kaum einer kriegt mit, daß

p: SEBASTIAN von HOLGER in den Hintern gekniffen wird.

v: HOLGER zu SEBASTIAN sagt: "Du dumme Sau!"

(44) D- M+ Z- K+ L- S-

Einige Schüler, die erst zur zweiten Stunde kommen müssen, laufen gegen Ende der ersten Pause auf dem Schulhof herum. Zwei Lehrer stehen in der Nähe und unterhalten sich. Kaum einer kriegt mit, daß

p: KAI von TOM die Schultasche aus der Hand gerissen wird.

v: TOM zu KAI sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(45) D- M+ Z- K- L+ S+

Fünf Schüler haben nach dem Unterricht noch einige Aufgaben zu erledigen und sollen sie im Lehrerzimmer abgeben, bevor sie nach hause dürfen. Fast alle laufen in der Klasse hin und her. Kaum einer kriegt mit, daß

p: GERD von ECKHARD vom Stuhl geschubst wird.

v: ECKHARD zu GERD sagt: "Mach dich in der Bank nicht so breit, du Arschloch!"

(46) D- M+ Z- K- L+ S-

Die Schule hat hundertjähriges Jubiläum. Einige ältere Schüler haben sich erboten, am Tag vor dem Festakt selbständig die große Aula zu schmücken und müssen daher viel rumlaufen. Die Zeit drängt. Kaum einer kriegt mit, daß

p: CHRISTIAN von GÜNTHER angerempelt wird. CHRISTIAN kippt sich das Wasser der Blumenvase, die er in der Hand hält, über die Hose.

v: GÜNTHER zu CHRISTIAN sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(47) D- M+ Z- K- L- S+

Am Ende der Pause laufen noch wenige Schüler auf dem Schulhof herum. Der aufsichtführende Lehrer befindet sich auch schon wieder im Schulgebäude. Die Schüler haben vorher eine schwere Klassenarbeit geschrieben. Kaum einer kriegt mit, daß

p: WERNER von DETLEF angerempelt wird. WERNER kippt sich eine Tüte Kakao, die er in der Hand hatte, über die Hose.

v: DETLEV zu WERNER sagt: "Du dumme Sau!"

(48) D- M+ Z- K- L- S-

Eine kleine unbeaufsichtigte Gruppe von guten Schwimmern rennt am 3m-Turm herum, während der Lehrer sich der entfernten Gruppe von Nichtschwimmern widmet. Kaum einer sieht, daß

p: JÖRG von UDO die Badekappe an den Kopf geworfen wird.

v: UDO zu JÖRG sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(49) D- M- Z+ K+ L+ S+

Drei Schüler müssen nachsitzen. Der Lehrer sitzt am Pult. Die Schüler sollen einige Mathematikaufgaben lösen. Alle sehen, daß

p: ULLI von LARS das Heft aus der Hand geschlagen wird.

v: LARS zu Ulli sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für Rechenaufgaben!"

(50) D- M- Z+ K+ L+ S-

Am Nachmittag üben einige Mitglieder des Schulchors in der Aula unter Leitung des Musiklehrers ein Lied für den bevorstehenden Geburtstag des Direktors. Alle kriegen mit, daß

p: PHILIPP von JÜRGEN in den Hintern gekniffen wird.

v: JÜRGEN zu PHILIPP sagt: "Du dumme Sau!"

(51) D- M- Z+ K+ L- S+

Nach einem anstrengenden Cirkeltraining während des Sportunterrichts gibt der Lehrer den Schülern die Anweisung, sich auf den Hallenboden zu setzen. Alle sehen, daß

p: STEPHAN von JENS ein Ball an den Kopf geworfen wird.

v: JENS zu STEPHAN sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(52) D- M- Z+ K+ L- S-

Wenige interessierte Schüler hören sich den Vortrag eines klassischen Klavierstückes im Musiksaal an. Es spielt der Musiklehrer. Alle kriegen mit, daß

p: AXEL von LUTZ vom Stuhl geschubst wird.

v: LUTZ zu AXEL sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(53) D- M- Z+ K- L+ S+

Der Mathematiklehrer ist interessierter Computerfachmann. Er hat seinen Fünferkandidaten die Chance gegeben, doch noch die Note 'ausreichend' im Zeugnis zu erreichen. Dazu müssen sie in seiner Abwesenheit unmittelbar nach Schulschluß versuchen, für den schuleigenen Computer ein Programm zu entwickeln, mit dem eine Mondlandung simuliert wird. Alle sehen, daß

p: THOMAS von MATTHIAS die Schultasche aus der Hand gerissen wird.

v: MATTHIAS zu THOMAS sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(54) D- M- Z+ K- L+ S-

Acht Redakteure der Schülerzeitung sitzen in einem Klassenzimmer in einer Freistunde am frühen Vormittag, um eine Laudatio für den scheidenden Direktor zu verfassen. Diese soll besonders brilliant formuliert werden. Alle sehen, daß

p: JENS von KARSTEN vom Stuhl geschubst wird.

v: KARSTEN zu JENS sagt: "Du dumme Sau!"

(55) D- M- Z+ K- L- S+

Schuljahresende. Vierte Stunde. Es gibt gleich Zeugnisse. Der Lehrer hat die Schüler ermahnt, auf ihren Plätzen sitzen zu bleiben, was sie auch tun. Er ist zum Lehrerzimmer gegangen, die Zeugnisse abzuholen. Alle hören, daß

p: DIETER von BORIS ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: BORIS zu DIETER sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(56) D- M- Z+ K- L- S-

Sechs Schüler spielen in einem ansonsten leeren Klassenraum in einer Freistunde Skat. Alle sehen, daß

p: DIRK von JAN in den Hintern gekniffen wird.

v: JAN zu DIRK sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(57) D- M- Z- K+ L+ S+

Drei Schüler müssen nachsitzen. Der Lehrer sitzt am Pult. Die Schüler sollen einige Mathematikaufgaben lösen. Kaum einer sieht, daß

p: PETER von HANS das Heft aus der Hand geschlagen wird.

v: HANS zu PETER sagt: "Gib's auf, du bist doch viel zu dämlich für Rechenaufgaben!"

(58) D- M- Z- K+ L+ S-

Am Nachmittag üben einige Mitglieder des Schulchors in der Aula unter Leitung des Musiklehrers ein Lied für den bevorstehenden Geburtstag des Direktors. Kaum einer kriegt mit, daß

p: SEBASTIAN von BJÖRN in den Hintern gekniffen wird.

v: BJÖRN zu SEBASTIAN sagt: "Du dumme Sau!"

(59) D- M- Z- K+ L- S-

Nach einem anstrengenden Cirkeltraining während des Sportunterrichts gibt der Lehrer den Schülern die Anweisung, sich auf den Hallenboden zu setzen. Kaum einer sieht, daß

p: RAINER von VOLKER ein Ball an den Kopf geworfen wird.

v: VOLKER zu RAINER sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

(60) D- M- Z- K+ L- S-

Wenige interessierte Schüler hören sich den Vortrag eines klassischen Klavierstückes im Musiksaal an. Es spielt der Musiklehrer. Kaum einer sieht, daß

p: FLORIAN von MICHAEL vom Stuhl geschubst wird.

v: MICHAEL zu FLORIAN sagt: "Du willst dich doch nur beim Lehrer einschleimen!"

(61) D- M- Z- K- L+ S+

Der Mathematiklehrer ist interessierter Computerfachmann. Er hat seinen Fünferkandidaten die Chance gegeben, doch noch die Note 'ausreichend' im Zeugnis zu erreichen. Dazu müssen sie in seiner Abwesenheit unmittelbar nach Schulschluß versuchen, für den schuleigenen Computer ein Programm zu entwickeln, mit dem eine Mondlandung simuliert wird. Kaum einer sieht, daß

p: MICHAEL von MANFRED die Schultasche aus der Hand gerissen wird.

v: MANFRED zu MICHAEL sagt: "Für dich ist doch 'ne 5 schon 'ne gute Note!"

(62) D- M- Z- K- L+ S-

Acht Redakteure der Schülerzeitung sitzen in einem Klassenzimmer in einer Freistunde am frühen Vormittag, um eine Laudation für den scheidenden Direktor zu verfassen. Diese soll besonders brillant formuliert werden. Kaum einer sieht, daß

p: MARTIN von UWE vom Stuhl geschubst wird.

v: UWE zu MARTIN sagt: "Du dumme Sau!"

(63) D- M- Z- K- L- S+

Schuljahresende. Vierte Stunde. Es gibt gleich Zeugnisse. Der Lehrer hat die Schüler ermahnt, auf ihren Plätzen sitzen zu bleiben, was sie auch tun. Er ist zum Lehrerzimmer gegangen, die Zeugnisse abzuholen. Kaum einer sieht, daß

p: KLAUS von PATRICK ein Stück Kreide an den Kopf geworfen wird.

v: PATRICK zu KLAUS sagt: "Du machst dir doch aus Angst dauernd in die Hose!"

(64) D- M- Z- K- L+ S-

Sechs Schüler spielen in einem ansonsten leeren Klassenraum in einer Freistunde Skat. Kaum einer sieht, daß

p: MARKUS von SVEN in den Hintern gekniffen wird.

v: SVEN zu MARKUS sagt: "Du bist eine ganz dumme Null!"

|       |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Ia    | 5p  | 12p | 22v | 29p | 35p | 48v | 50v | 63v |
| Ib    | 5v  | 12v | 22p | 29v | 35v | 48p | 50p | 63p |
| IIa   | 50p | 63p | 4v  | 16v | 18p | 27p | 36v | 43v |
| IIb   | 50v | 63v | 4p  | 16p | 18v | 27v | 36p | 43p |
| IIIa  | 36v | 43v | 51p | 62p | 6v  | 9p  | 23p | 25v |
| IIIb  | 36p | 43p | 51v | 62v | 6p  | 9v  | 23v | 25p |
| IVa   | 23p | 25p | 34v | 45p | 56v | 60v | 1p  | 15v |
| IVb   | 23v | 25v | 34p | 45v | 56p | 60p | 1v  | 15p |
| Va    | 1v  | 15p | 17v | 30p | 40p | 46v | 55v | 61p |
| Vb    | 1p  | 15v | 17p | 30v | 40v | 46p | 55p | 61v |
| VIa   | 55p | 61v | 7v  | 10p | 24v | 28v | 37p | 44p |
| VIb   | 55v | 61p | 7p  | 10v | 24p | 28p | 37v | 44v |
| VIIa  | 37v | 44v | 49v | 64v | 8p  | 11p | 20p | 26p |
| VIIb  | 37p | 44p | 49p | 64p | 8v  | 11v | 20v | 26v |
| VIIIa | 20p | 26v | 33p | 42v | 53p | 57p | 3v  | 14v |
| VIIIb | 20v | 26p | 33v | 42p | 53v | 57v | 3p  | 14p |
| IXa   | 3v  | 14v | 19v | 31p | 38p | 47p | 54v | 58p |
| IXb   | 3p  | 14p | 19p | 31v | 38v | 47v | 54p | 58v |
| Xa    | 54v | 58p | 2v  | 13p | 21p | 32p | 39v | 41v |
| Xb    | 54p | 58v | 2p  | 13v | 21v | 32v | 39p | 41p |
| XIa   | 39v | 41v | 51v | 62p | 8v  | 11p | 17p | 30p |
| XIb   | 39p | 41p | 51p | 62v | 8p  | 11v | 17v | 30v |
| XIIa  | 4v  | 16p | 24p | 28v | 33v | 42p | 49v | 64p |
| XIIb  | 4p  | 16v | 24v | 28p | 33p | 42v | 49p | 64v |
| XIIIa | 7p  | 10p | 22p | 29v | 38v | 47p | 52v | 59v |
| XIIIb | 7v  | 10v | 22v | 29p | 38p | 47v | 52p | 59p |
| XIVa  | 52p | 59p | 2p  | 13p | 18p | 27v | 34v | 45v |
| XIVb  | 52v | 59v | 2v  | 13v | 18v | 27p | 34p | 45p |
| XVa   | 6v  | 9v  | 19v | 31p | 35p | 48p | 56v | 60p |
| XVb   | 6p  | 9p  | 19p | 31v | 35v | 48v | 56p | 60v |
| XVIa  | 5v  | 12p | 21p | 32p | 40v | 46v | 53p | 57v |
| XVIb  | 5p  | 12v | 21v | 32v | 40p | 46p | 53v | 57p |

ANHANG 3

Instruktion und Beurteilungsmaterial  
(Beispiel: Situationscharakterisierung  
(2) D+ M+ Z+ K+ L+ S- ; Form: physisch)

In der Schule kriegst Du jeden Tag mit, was Deine Mitschüler machen. Uns interessiert, was Du persönlich von unterschiedlichem Benehmen anderer hältst.

Wir schildern Dir deshalb einige typische Ereignisse, in denen zwei Schüler etwas miteinander zu tun haben. Sie sind in einer Klasse, aber nicht eng miteinander befreundet.

Wir möchten Dich bitten, jeweils das zu beurteilen, was die genannten Schüler machen.

Deshalb haben wir unter jede Schilderung Linien gezeichnet, auf denen Du jeweils ein Kreuz machen sollst. An den Endpunkten der Linien stehen links und rechts gegensätzliche Aussagen. Du kannst Dir so eine Linie wie ein Thermometer vorstellen, auf dem links "heiß" und rechts "kalt" stehen würde:

heiß 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 kalt

Wenn Du es heiß finden würdest, müßtest Du ganz links in den Kreis Dein Kreuz machen:

heiß X-----0-----0-----0-----0-----0-----0 kalt

Wenn Du es kalt finden würdest, müßtest Du Dein Kreuz ganz rechts machen:

heiß 0-----0-----0-----0-----0-----0-----X kalt

Du kannst Dein Kreuz aber auch in irgendeinem anderen Kreis machen. Wenn Du meinst, daß es zum Beispiel mittel ist, würdest Du Dein Kreuz in den mittleren Kreis machen:

heiß 0-----0-----0-----X-----0-----0-----0 kalt

Wenn Du meinst, daß es etwas kalt ist, mach ein Kreuz in den Kreis rechts von der Mitte:

heiß 0-----0-----0-----0-----X-----0-----0 kalt

Wenn Du meinst, daß es schon mehr kalt ist, mach Dein Kreuz in den vorletzten Kreis rechts:

heiß 0-----0-----0-----0-----0-----X-----0 kalt

Auf jeder Linie kannst Du nur ein Kreuz machen, da Du es ja nicht gleichzeitig "etwas heiß" und "mittel" finden kannst.

Bei dem Beispiel mit der Temperatur weißt Du selbst, daß der eine es "heiß" finden kann und ein anderer gleichzeitig meint, es sei "kalt" und wieder ein anderer meint, es sei "mittel". Alle haben natürlich für sich recht.

Genauso ist es bei unseren Beispielen: Es gibt keine richtige oder falsche Meinung. Wir wollen ja gerade wissen, was Du ganz persönlich von den geschilderten Verhaltensweisen hältst.

Uns geht es natürlich nicht um die Temperatur, sondern darum, wie Du das beschriebene Verhalten von Schülern beurteilst.

Deswegen steht an den Linien etwas anderes.

Bitte lies Dir jede Geschichte ganz genau durch und versuch, Dir alles vorzustellen. Dann sieh Dir die erste Linie an und was an den Enden steht und mach in den Kreis Dein Kreuz, der Deine Meinung über das Verhalten der genannten Person wiedergibt.

Bitte überleg nicht zu lange und gehe nachdem Du Dein Kreuz gemacht hast zur nächsten Linie.

Wenn Du alle Linien zu einer Geschichte fertig hast, gehe zur nächsten Geschichte.

Kunstunterricht in der ersten Stunde. Alle Schüler müssen sich Wasser holen, um die Farben zu verdünnen. Darum ist im Kunstsaal große Hin- und Herlauferei. Alle kriegen mit, daß HERRMANN von BASTIAN der Wassertopf aus der Hand geschlagen wird.

In der geschilderten Situation wird  
von den Schülern

|                       |                                             |                             |
|-----------------------|---------------------------------------------|-----------------------------|
| Leistung<br>gefordert | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | Leistung<br>nicht gefordert |
|-----------------------|---------------------------------------------|-----------------------------|

Die beteiligten Personen sind vom Unterricht

|                           |                                             |                          |
|---------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|
| schon recht<br>abgespannt | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | noch wenig<br>abgespannt |
|---------------------------|---------------------------------------------|--------------------------|

Ich stelle mir vor, die beteiligten Personen  
fühlen sich an dem Ort durch andere

|                 |                                             |        |
|-----------------|---------------------------------------------|--------|
| nicht<br>beengt | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | beengt |
|-----------------|---------------------------------------------|--------|

So etwas passiert

|     |                                             |        |
|-----|---------------------------------------------|--------|
| oft | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | selten |
|-----|---------------------------------------------|--------|

Ich vermute, BASTIAN macht das

|                  |                                             |                 |
|------------------|---------------------------------------------|-----------------|
| absicht-<br>lich | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | aus<br>Versehen |
|------------------|---------------------------------------------|-----------------|

Für HERRMANN ist das

|                 |                                             |                  |
|-----------------|---------------------------------------------|------------------|
| sehr<br>schlimm | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | nicht<br>schlimm |
|-----------------|---------------------------------------------|------------------|

Ich finde das, was BASTIAN macht

|         |                                             |        |
|---------|---------------------------------------------|--------|
| richtig | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | falsch |
|---------|---------------------------------------------|--------|

Ich finde, das ist eine Aggression

|                        |                                             |                    |
|------------------------|---------------------------------------------|--------------------|
| mit<br>Sicher-<br>heit | 0-----0-----0-----0-----0-----0-----0-----0 | Überhaupt<br>nicht |
|------------------------|---------------------------------------------|--------------------|

Besonders bedanken möchte ich mich für die engagierte und kontinuierliche Betreuung der Arbeit bei Frau Prof.Dr.A.Mummendey.

Wertvolle Anregungen lieferten zahlreiche Gespräche mit Frau Dr.G.Löschper und Herrn Dr.M.Bornewasser.

Dankenswerterweise stellten sich Herr Dr.U.Tränkle und Herr Dr.D.Steinhausen für Beratungen in statistischen und auswertungstechnischen Fragen zur Verfügung.

Johannes Bober, Annegret Dohmen, Jörg-Dietrich Meyberg und Sabine Otten leisteten wertvolle Hilfe bei der Durchführung und Auswertung der Untersuchung.

Die bereitwillige Teilnahme von Lehrern und Schülern verschiedener Schulen der Stadt Münster machte die Durchführung der vorliegenden Untersuchung erst möglich.



## Lebenslauf

Ich wurde am 12.2.1951 als Sohn des Textilfabrikanten Heinrich Linneweber und seiner Ehefrau Klara, geb. Schürmann, in Gadderbaum bei Bielefeld geboren.

Von 1957 bis 1961 besuchte ich in Leopoldshöhe, dem Wohnort meiner Eltern, die Volksschule. Danach wechselte ich auf das Städt. math. naturw. Gymnasium in Bad Salzuflen und legte dort 1970 das Abitur ab.

Von 1968 bis 1971 ließ ich mich zum Organisten und Chorleiter der Lippischen Landeskirche ausbilden und bestand 1971 die C-Prüfung.

Im Herbst 1970 wurde ich zur Ableistung des Zivildienstes herangezogen und arbeitete zunächst in einem Krankenhaus in Essen, wo ich auch eine Krankenpflegeausbildung absolvierte. Nach der Prüfung wechselte ich 1971 die Ersatzdienststelle und arbeitete in der Anstalt Eckhardtsheim, einer Zweigstelle der von Bodelschwingschen Anstalten Bethel, mit psychisch Kranken.

Zum Sommersemester 1972 immatrikulierte ich mich an der Westfälischen Wilhelmsuniversität Münster und studierte die Fächer Pädagogik, Soziologie und Psychologie.

1974 legte ich die Diplom-Vorprüfung für Pädagogen und 1976 die Diplom-Vorprüfung für Psychologen ab.

1977 bestand ich die Diplom-Hauptprüfung für Pädagogen mit dem Gesamturteil 'mit Auszeichnung', 1979 die Diplom-Hauptprüfung für Psychologen mit dem Gesamturteil 'sehr gut'.

Von 1975 bis 1978 arbeitete ich als studentische Hilfskraft am Psychologischen Institut, unter anderem in einem Forschungsprojekt der DFG zu aggressivem Verhalten beim Autofahren.

Von 1978 bis 1979 war ich als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft mit der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zum Thema 'Kognitive Motivationstheorien' und 'Einführung in die Sozialpsychologie' betraut.

Seit dem 1.10.1979 arbeite ich als wissenschaftlicher Angestellter in einem Forschungsprojekt im Rahmen des Schwerpunktprogramms 'Psychologische Ökologie' der Deutschen Forschungsgemeinschaft am Psychologischen Institut der Universität Münster.













